



## **TESIS DOCTORAL**

# **LA COMPETENCIA EMOCIONAL Y EL BIENESTAR PERSONAL DE LOS ESTUDIANTES DE LA FACULTAD DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID**



**Universidad Autónoma  
de Madrid**

**Dña. Ana María Ávila Muñoz**

**Director: Antonio Fernández González**

**ESCUELA DE DOCTORADO  
DOCTORADO EN EDUCACIÓN**

Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación  
Facultad de Formación del Profesorado y Educación  
Universidad Autónoma de Madrid

“LA COMPETENCIA EMOCIONAL Y EL  
BIENESTAR PERSONAL DE LOS  
ESTUDIANTES DE LA FACULTAD DE  
FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE  
LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE  
MADRID”

ANA MARÍA ÁVILA MUÑOZ  
MADRID, 2021

## AGRADECIMIENTOS

Mi primer agradecimiento va a ti Santiago Fernández Prieto, por ayudarme en este proyecto y creer en mí siempre, te la dedico por confiar en mí, ayudarme, contagiarme, por nuestras lágrimas derramadas, por todas las risas y buenos ratos. Aquí está, mi tesis y siempre diré que ha sido gracias a ti.

Gracias también por presentarme a Antonio Fernández Gonzáles mi director y tutor. Toni, gracias por ayudarme y enseñarme los diversos caminos del mundo de la investigación, por tu dedicación, y por disfrutar conmigo de este camino.

Gracias a mi casa, la Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad Autónoma de Madrid, y a todos/as y cada uno/a de sus profesores/as ya que algunos me han apoyado al recordar a esa estudiante motivada, con ganas de comerse el mundo y apasionada por la educación, y otros que, aunque no me conocían de nada, han abierto sus puertas a esta investigación. Gracias a todos los estudiantes que han participado en este estudio desde la más absoluta honestidad.

Engracia Alda, gracias por apoyarme siempre, y ser una gran maestra para mí. Maestras de colegios de difícil desempeño.

Gracias, Jesús Manso, por hacerme sentir en casa, ayudarme, por proporcionarme momentos de diálogo y charlas desde la más absoluta sinceridad.

José Luis de los Reyes tendré que agradecerte siempre cada día en tu clase como alumna, y ahora por hacerme sentir de nuevo en casa, y ser ese maestro de futuros maestros.

Gracias, Pax Dettoni y Ana Carpena, mujeres increíbles que me han ayudado a crecer en el mundo de la educación emocional creyendo en mí y enseñándome que todo llega, que todo pasa y que solo tengo que confiar en mí.

Gracias *soulmate* por seguir dando significado a una de las palabras que más nos identifican “*patience*”, gracias a ti quité esta espina clavada en mi corazón, ahora tiraremos de la tuya. Nos hemos demostrado que juntos conseguimos todo lo que nos proponemos.

Papá, gracias por ese millón de charlas y discusiones acabadas con un “hija no vas a cambiar el mundo” mezclado con esa esencia que me hace igual a ti al disfrutar de cada cosa que hacemos. Aquí coloco mi granito de arena para hacer un mundo un poco más inclusivo y justo.

Mamá gracias por tu apoyo incondicional, por entenderme solo con una simple mirada y por apoyarme siempre, sin ti no hubiese sido posible adentrarme en ese reto.

Estefanía gracias por estar ahí siempre, a mi lado con tu locura y risas. Por ser una tita de 10 y una hermana de Matricula de Honor.

Gracias chicas por entender en ocasiones a esta loca pegada a un ordenador y un montón de papeles, sin esos ratos y risas con vosotras esto no habría sido posible, mis locas brujas.

Compis En Sus Zapatos también por vosotras/os por cuidarme, quererme y apoyarme en cada paso que he dado desde que nos conocemos, qué bonito es poder ser simplemente como uno es, y a vuestro lado estas palabras tienen mucho más sentido.

*Por vosotros mi cuerpo está impregnado y coloreado de gratitud.*

*Simplemente gracias.*

## DEDICATORIAS

### Cuento africano “La canción de los hombres”

**Autora. Tolba Phanen.**

*Cuando una mujer, en algunas tribus de África, sabe que está embarazada, va al bosque con algunas amigas y juntas oran y meditan, hasta que pueden oír la canción del niño concebido. Saben que cada alma tiene sus propias vibraciones y éstas expresan el sabor y la finalidad del nuevo niño. Cuando las mujeres sintonizan la melodía de la canción la cantan y la cantan. Después, vuelven a la tribu y se la enseñan a todos sus miembros.*

*Cuando el niño nace, la comunidad se reúne y le canta su canción. Más tarde, cuando el niño comienza su educación, el pueblo se reúne y canta la canción del niño. Cuando pasa los ritos de iniciación a la vida adulta y cuando contrae matrimonio, la persona escucha su canción. Finalmente, cuando el alma va a dejar este mundo, la familia y el pueblo se reúnen por última vez alrededor de su cama, y le cantan su canción.*

*En esta tribu africana hay otra ocasión en la que todos cantan al niño. Si a lo largo de su vida esta persona comete un crimen o un acto antisocial, el individuo es llamado al centro del pueblo, y todos formando un gran círculo, le cantan su canción.*

*La tribu reconoce que la corrección por la conducta antisocial no tiene que ser un castigo sino un acto de amor y el recordatorio de su identidad. Cuando uno reconoce su propia canción, no tiene deseo ni necesidad de hacer nada que perjudique a los otros.*

*El amigo conoce tu canción y te la canta cuando la has olvidado. Las personas que te aman no se dejan engañar por tus errores, te recuerdan tu belleza cuando te sientes feo; tu inocencia cuando te sientes culpable y tu finalidad cuando te sientes confundido.*

*La vida tiene que recordarnos siempre cuando estamos en sintonía con nuestra canción original y cuando no lo estamos.*

Dedicada a todas las personas que me cantan mi canción cada día.

Y a mis tesoros,

Alma y Sergio sé que os he restado tiempo, pero al objeto de sumaros  
calidad.

Sois el motor de mi vida,

la brújula que me orienta en cada paso que doy,  
el impulso que consiguió que me adentrara en el mundo del desarrollo  
emocional,

todo esto es por vosotros,

por nosotros.

## RESUMEN

Esta investigación tiene como objetivo evaluar las competencias emocionales y su relación con el bienestar personal en los estudiantes de la Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad Autónoma de Madrid.

Se analizan hipótesis referentes a esta evaluación exponiendo las diferentes dimensiones de ambas variables, y teniendo en cuenta aspectos como género, curso y grado.

El marco teórico parte de la definición, desarrollo y concreción de las competencias emocionales, dando paso al bienestar exponiendo los mismos aspectos que con la anterior, sumando las diversas corrientes que la conforman.

La relación entre ambas variables es relevante para poder destacar que la educación emocional es un aspecto imprescindible en la formación inicial docente, con respecto a esta última se hace un repaso teórico y se muestra la importancia de ser un modelo para el alumnado, poniendo en marcha las variables objeto de este estudio.

Posteriormente, se realiza una revisión por la legislación educativa española, y por la legislación europea con respecto a la educación universitaria, terminado con una exposición del currículo de los grados de magisterio en la Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad Autónoma de Madrid.

Se desarrolla una investigación empírica desde una vertiente cuantitativa con el alumnado, futuros docentes, y cualitativa con los/as profesores/as de la facultad.

Los instrumentos utilizados son, por un lado, en la investigación cualitativa una entrevista semiestructurada, por otro lado, los cuestionarios utilizados son en primer lugar para medir la competencia emocional es la Estructura del Perfil de Competencias Emocionales (PEC. Profile of Emotional Competence. Brasseur et al. 2013), su adaptación al español (Páez, D., Puente, A., Martínez, F., Ubillos, S., Filella G. y Sánchez F., 2016). Seguidamente para medir la inteligencia emocional se utilizó el The Emotional Quotient Inventory. (Bar-On, R., 1997), su adaptación al español EQI-C (Zafra López, 2014). Para medir el bienestar se utiliza la escala de Bienestar Psicológico de Riff, (1995), su adaptación al español (Díaz, D., Blanco, A., Moreno-Jiménez, B., Gallardo, I., Valle, C., Dierendonck, D., 2006).

Los resultados obtenidos son concluyentes mostrando que una persona que tenga alta puntuación en competencia emocional también la presentará en bienestar.

Por ello, es imprescindible la introducción del desarrollo en competencias emocionales en la formación inicial, ya que ser un docente emocionalmente competente implicará un bienestar, proporcionará a su alumnado un modelo de resolución de conflictos desde la resiliencia, y por lo tanto un desarrollo de la convivencia positiva dentro de las aulas.

**Palabras Clave:** Competencia emocional, Bienestar personal, Formación Docente, Convivencia, Calidad Educativa.



## **ABSTRACT**

This research aims to evaluate emotional competencies and their relationship with personal well-being in students of the Faculty of Teacher Training of the Universidad Autónoma de Madrid.

Hypotheses referring to this evaluation are analyzed exposing the different dimensions of both variables, and taking into account aspects such as gender, level and degree.

The theoretical framework starts with the definition, development and concretion of emotional competences, later the chapter of the second variable of the study is shown, this being well-being, starting from its definition that occurs and collecting the various existing currents.

The relationship between both variables is relevant to be able to highlight that emotional education is an essential aspect in initial teacher training, with respect to the latter, a theoretical review is made and the importance of being a model for students with respect to education is shown. start-up of the study variables.

Finally, there is a review of the Spanish legislation in its entirety of educational laws, and European with respect to university education, ending with an exposition of the curriculum of the teaching degrees at the Faculty of Teacher Training of the Universidad Autónoma de Madrid.

An empirical investigation is developed from a quantitative aspect with the students, future teachers, and qualitative with the teachers of the faculty.

The instruments used are, on the one hand, in qualitative research a semi-structured interview with the faculty teachers; On the other hand, with respect to teacher training students, the questionnaires used are first of all to measure emotional competence is la Estructura del Perfil de Competencias Emocionales (PEC. Profile of Emotional Competence. Brasseur et al. 2013), its adaptation to spanish (Páez, D., Puente, A., Martínez, F., Ubillos, S., Filella G. y Sánchez F., 2016). Next, to measure emotional intelligence, the The Emotional Quotient Inventory. (Bar-On, R. ,1997), its adaptation to spanish To measure well-being, the Psychological Well-being scale of Riff, (1995), its adaptation to spanish (Díaz, D., Blanco, A., Moreno-Jiménez, B., Gallardo, I., Valle, C., Dierendonck, D., 2006).

The results obtained are conclusive showing that a person who has a high score in emotional competence will also present it in well-being.

Concluding that therefore it is essential to introduce the development of emotional competencies in the training of future teachers, since being an emotionally competent teacher will involve developing well-being. In addition to providing their students with a model of conflict resolution in daily life from resilience and therefore a development of positive coexistence within the classrooms.

**Keywords:** Emotional competence, personal well-being, teacher training, coexistence, educational quality.

# ÍNDICE

<b>1. INTRODUCCIÓN</b>	<b>21</b>
<b>2. MARCO TEÓRICO</b>	<b>27</b>
2.1. COMPETENCIAS EMOCIONALES	28
2.1.1. Introducción.	29
2.1.2. Definición.	31
2.1.3. Recorrido histórico internacional.	31
2.1.4. Recorrido histórico nacional.	35
2.1.5. Características de los sujetos competentemente emocionales.	38
2.1.6. Investigaciones.	39
2.1.7. Justificación de las competencias emocionales en las aulas.	40
2.2. BIENESTAR PERSONAL	43
2.2.1. Introducción.	44
2.2.2. Definición y corrientes.	44
2.2.3. Recorrido histórico internacional.	46
2.2.4. Recorrido histórico nacional.	52
2.2.5. Investigaciones.	53
2.2.6. Conclusión.	54
2.3. FORMACIÓN DEL PROFESORADO	55
2.3.1. Introducción.	56
2.3.2. Definición.	56
2.3.3. El docente emocionalmente competente y la formación inicial.	58
2.3.4. Investigaciones.	62
2.3.5. Conclusiones.	64

2.4. LEGISLACIÓN EDUCATIVA	65
2.4.1. Introducción.	66
2.4.2. Legislación española.	66
2.4.3. Planes europeos de educación superior.	77
2.4.4. Currículum formación docente.	79
2.4.5. Conclusión.	80
<b>3. INVESTIGACIÓN EMPÍRICA</b>	<b>81</b>
3.1. MÉTODO	82
3.1.1. Participantes evaluación cuantitativa.	84
3.1.2. Participantes evaluación cualitativa.	87
3.2. PROCEDIMIENTO	87
3.3. INSTRUMENTOS	88
3.3.1. PEC.	88
3.3.2. EQ-I.	90
3.3.3. Riff.	90
3.3.4. Entrevista docente.	91
3.4. VARIABLES DE ESTUDIO	92
3.4.1. Variable predictiva.	92
3.4.2. Variable criterio.	93
3.4.3. Variable control.	94
3.5. CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	94
<b>4. OBJETIVOS</b>	<b>96</b>
<b>5. HIPÓTESIS</b>	<b>98</b>
<b>6. RESULTADOS</b>	<b>100</b>
6.1. RESULTADOS CUANTITATIVOS	101

6.1.1. Fiabilidad de los cuestionarios utilizados.	102
6.1.1.1. Estructura del perfil de competencias emocionales.	102
6.1.1.2. Competencias de la inteligencia emocional EQ-I.	104
6.1.1.3. Riff. Variables de la escala de bienestar.	104
6.1.2. Análisis exploratorio y descriptivo de las variables.	105
6.1.2.1. Variables PEC.	106
6.1.2.2. Variables EQ-I.	122
6.1.2.3. Variables RIFF.	128
6.1.3. Análisis correlacional asociativo.	138
6.1.3.1. Relación entre las variables PEC y RIFF.	139
6.1.3.2. Relación entre las variables EQ-I y RIFF.	141
6.1.4. Diferencias por razón de género.	142
6.1.4.1. Variables PEC.	142
6.1.4.2. Variables EQ-I.	144
6.1.4.3. Variables RIFF.	145
6.1.5. Diferencia por razón de curso.	146
6.1.5.1. Variables PEC.	147
6.1.5.2. Variables EQ-I.	148
6.1.5.3. Variables RIFF.	149
6.1.6. Diferencia por razón de grado.	150
6.1.6.1. Variables PEC.	150
6.1.6.2. Variables EQ-I.	153
6.1.6.3. Variables RIFF.	153
6.2. RESULTADOS CUALITATIVOS	155
6.2.1. Categorías.	156

6.2.1.1.	Concepto educación emocional.	156
6.2.1.2.	Puesta en práctica competencia emocional.	157
6.2.1.3.	Introducción en el currículo de la educación emocional.	159
6.2.1.4.	Propuestas de mejora.	161
6.2.1.5.	Conocimiento sobre la relación entre competencias emocionales y bienestar.	163
6.2.2.	Diagrama árbol de categorías.	164
<b>7.</b>	<b>DISCUSIÓN</b>	<b>167</b>
7.1.	ANÁLISIS DE HIPÓTESIS	182
7.2.	ANÁLISIS DE OBJETIVOS	204
7.3.	ANÁLISIS DE LIMITACIONES	208
7.4.	APERTURA DE LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN FUTURA	209
<b>8.</b>	<b>BIBLIOGRAFÍA</b>	<b>211</b>
<b>9.</b>	<b>ANEXOS</b>	<b>256</b>

## ÍNDICE DE TABLAS

• <b>Tabla 1.</b>	Fiabilidad de la escala: dimensiones inter e intra personal.	89
• <b>Tabla 2.</b>	Variables predictivas.	92
• <b>Tabla 3.</b>	Variables criterio.	93
• <b>Tabla 4.</b>	Variables control.	94
• <b>Tabla 5.</b>	Categorías de análisis.	95
• <b>Tabla 6.</b>	Análisis de fiabilidad: Alfa de Cronbach. Cuestionario PEC de estructura del perfil de competencias emocionales.	103
• <b>Tabla 7.</b>	Análisis de fiabilidad: Alfa de Cronbach. Cuestionario EQ-I, versión corta, de competencias en inteligencia emocional.	104
• <b>Tabla 8.</b>	Análisis de fiabilidad: Alfa de Cronbach. Cuestionario RIFF de bienestar psicológico.	105
• <b>Tabla 9.</b>	Análisis exploratorio y descriptivo. Variables del cuestionario PEC de estructura del perfil de competencias emocionales.	121
• <b>Tabla 10.</b>	Análisis exploratorio y descriptivo. Variables del cuestionario EQ-I c: competencias de la inteligencia emocional.	128
• <b>Tabla 11.</b>	Análisis exploratorio y descriptivo. Variables del cuestionario RIFF: escalas de bienestar psicológico.	137
• <b>Tabla 12.</b>	Análisis inferencial: correlación de Pearson. Asociación entre las variables de competencia emocional del PEC con las variables del bienestar psicológico (escalas RIFF).	140
• <b>Tabla 13.</b>	Análisis inferencial: correlación de Pearson. Asociación entre las variables de inteligencia emocional del EQ-I con las variables del bienestar psicológico.	141

- **Tabla 14.** Análisis inferencial: Anova Multivariante. Diferencias en las variables del cuestionario PEC de estructura del perfil de competencias emocionales, en función del género. 143
- **Tabla 15.** Análisis inferencial: Anova Multivariante. Diferencias en las variables del cuestionario EQ-I de inteligencia emocional, en función del género. 145
- **Tabla 16.** Análisis inferencial: Anova Multivariante. Diferencias en las variables del cuestionario RIFF de bienestar psicológico, en función del género. 146
- **Tabla 17.** Análisis inferencial: Anova Multivariante. Diferencias en las variables del cuestionario PEC de estructura del perfil de competencias emocionales, en función del curso 4º vs. 1º. 147
- **Tabla 18.** Análisis inferencial: Anova Multivariante. Diferencias en las variables del cuestionario EQ-I de inteligencia emocional, en función del curso 4º vs. 1º. 148
- **Tabla 19.** Análisis inferencial: Anova Multivariante. Diferencias en las variables del cuestionario riff de bienestar psicológico, en función del curso 4º vs. 1º. 149
- **Tabla 20.** Análisis inferencial: Anova Multivariante. Diferencias en las variables del cuestionario PEC de estructura del perfil de competencias emocionales, en función del título de grado que cursan. 152
- **Tabla 21.** Análisis inferencial: Anova Multivariante. Diferencias en las variables del cuestionario EQ-I de inteligencia emocional, en función del título de grado que cursan. 153



- **Tabla 22.** Análisis inferencial: Anova Multivariante. Diferencias en las variables del cuestionario RIFF de bienestar psicológico, en función del título de grado que cursan. 154

## ÍNDICE DE FIGURAS

• <b>Figura 1.</b>	Diagrama de sectores. Composición de la muestra según género.	85
• <b>Figura 2.</b>	Histograma. Composición de la muestra según edad.	85
• <b>Figura 3.</b>	Diagrama de barras. Composición de la muestra según situación académica.	86
• <b>Figura 4.</b>	Diagrama de barras. Composición de la muestra según curso.	86
• <b>Figura 5.</b>	PEC. Diagrama Q-Q de normalidad. Puntuación total.	107
• <b>Figura 6.</b>	PEC. Histograma con curva normal. Puntuación total.	107
• <b>Figura 7.</b>	PEC. Diagrama Q-Q de normalidad. Competencia intrapersonal.	108
• <b>Figura 8.</b>	PEC. Histograma con curva normal. Competencia intrapersonal.	108
• <b>Figura 9.</b>	PEC. Diagrama Q-Q de normalidad. Intra. Identificación.	109
• <b>Figura 10.</b>	PEC. Histograma con curva normal. Intra. Identificación.	109
• <b>Figura 11.</b>	PEC. Diagrama Q-Q de normalidad. Intra. Comprensión.	110
• <b>Figura 12.</b>	PEC. Histograma con curva normal. Intra. Comprensión.	110
• <b>Figura 13.</b>	PEC. Q-Q de normalidad. Intra. Expresión.	111
• <b>Figura 14.</b>	PEC. Histograma con curva normal. Intra. Expresión.	111
• <b>Figura 15.</b>	PEC. Q-Q de normalidad. Intra. Regulación.	112
• <b>Figura 16.</b>	PEC. Histograma con curva normal. Intra. Regulación.	112
• <b>Figura 17.</b>	PEC. Q-Q de normalidad. Intra. Utilización.	113
• <b>Figura 18.</b>	PEC. Histograma con curva normal intra. Utilización.	113
• <b>Figura 19.</b>	PEC. Diagrama Q-Q de normalidad. Competencia interpersonal.	114
• <b>Figura 20.</b>	PEC. Histograma con curva normal. Competencia interpersonal.	114
• <b>Figura 21.</b>	PEC. Diagrama Q-Q de normalidad. Inter. Identificación.	115
• <b>Figura 22.</b>	PEC. Histograma con curva normal. Inter. Identificación.	115

• <b>Figura 23.</b>	PEC. Diagrama Q-Q de normalidad Inter. Comprensión.	116
• <b>Figura 24.</b>	PEC. Histograma con curva normal. Inter. Comprensión.	116
• <b>Figura 25.</b>	PEC. Diagrama Q-Q de normalidad Inter. Expresión.	117
• <b>Figura 26.</b>	PEC. Histograma con curva normal. Inter. Expresión.	117
• <b>Figura 27.</b>	PEC. Diagrama Q-Q de normalidad. Inter. Regulación.	118
• <b>Figura 28.</b>	PEC. Histograma con curva normal. Inter. Regulación.	118
• <b>Figura 29.</b>	PEC. Diagrama Q-Q de normalidad. Inter. Utilización.	119
• <b>Figura 30.</b>	PEC. Histograma con curva normal. Inter. Utilización.	119
• <b>Figura 31.</b>	EQ-I. Diagrama Q-Q de normalidad. Inteligencia emocional.	123
• <b>Figura 32.</b>	EQ-I. Histograma con curva normal. Inteligencia emocional.	123
• <b>Figura 33.</b>	EQ-I. Diagrama Q-Q de normalidad. Interpersonal.	124
• <b>Figura 34.</b>	EQ-I. Histograma con curva normal. Interpersonal.	124
• <b>Figura 35.</b>	EQ-I. Diagrama Q-Q de normalidad. Intrapersonal.	125
• <b>Figura 36.</b>	EQ-I. Histograma con curva normal. Intrapersonal.	125
• <b>Figura 37.</b>	EQ-I. Diagrama Q-Q de normalidad. Adaptabilidad.	126
• <b>Figura 38.</b>	EQ-I. Histograma con curva normal. Adaptabilidad.	126
• <b>Figura 39.</b>	EQ-I. Diagrama Q-Q de normalidad. Manejo del estrés.	127
• <b>Figura 40.</b>	EQ-I. Histograma con curva normal. Manejo del estrés.	127
• <b>Figura 41.</b>	Riff. Diagrama Q-Q de normalidad. Bienestar psicológico.	130
• <b>Figura 42.</b>	Riff. Histograma con curva normal. Bienestar psicológico.	130
• <b>Figura 43.</b>	Riff. Diagrama Q-Q de normalidad. Autoaceptación.	131
• <b>Figura 44.</b>	Riff. Histograma con curva normal. Autoaceptación.	131
• <b>Figura 45.</b>	Riff. Diagrama Q-Q de normalidad. Relaciones positivas.	132
• <b>Figura 46.</b>	Riff. Histograma con curva normal. Relaciones positivas.	132
• <b>Figura 47.</b>	Riff. Diagrama Q-Q de normalidad. Autonomía.	133

• <b>Figura 48.</b>	Riff. Histograma con curva normal. Autonomía.	133
• <b>Figura 49.</b>	Riff. Diagrama Q-Q de normalidad. Dominio del entorno.	134
• <b>Figura 50.</b>	Riff. Histograma con curva normal. Dominio del entorno.	134
• <b>Figura 51.</b>	Riff. Diagrama Q-Q de normalidad. Crecimiento personal.	135
• <b>Figura 52.</b>	Riff. Histograma con curva normal. Crecimiento personal.	135
• <b>Figura 53.</b>	Riff. Diagrama Q-Q de normalidad. Propósito de vida.	136
• <b>Figura 54.</b>	Riff. Histograma con curva normal. Propósito de vida.	136
• <b>Figura 55.</b>	Árbol conceptos entrevista.	166

# **INTRODUCCIÓN**

## 1. INTRODUCCIÓN

En el momento actual es necesario formar a personas con competencias, capacidades, conocimientos y habilidades para la resolución de problemas y retos. La educación debe orientar a los estudiantes a integrar las diferentes disciplinas del saber de tal manera que la formación sea holística e integral. Solo así se conseguirá tener una sociedad constituida por ciudadanos y ciudadanas que serán capaces de hacer frente a las exigencias proporcionadas por el contexto de una manera crítica y reflexiva (Alberto, 2018).

Se aboga por un desarrollo integral de los individuos, entendiéndose la autorrealización, la equidad y las relaciones interpersonales colaborativas, como elementos claves para aprender a ser, a convivir y a educar (López y Sabater, 2018).

El objetivo de la educación debe ser formar personas críticas, reflexivas, asertivas, empáticas, y resilientes, de esta forma podrán hacer frente a las adversidades del entorno. Esto implica desarrollar competencias referidas a la inteligencia emocional, herramienta básica para el desarrollo individual y social (Alberto, 2018). La educación emocional será la respuesta al analfabetismo emocional, una necesidad en la sociedad actual (Álvarez et al., 2000).

En las últimas décadas, se asiste a una revolución de la investigación sobre emociones que está produciendo cambios en el sistema educativo, un cambio de énfasis desde lo cognitivo a lo emocional (Fernández-Abascal et al., 2003), de tal forma que los alumnos/as se conviertan en sujetos activos capaces de llevar a cabo aprendizajes en distintos contextos a lo largo de su existencia (Gordillo, 2015).

Ya en el Informe Delors (UNESCO, 1996) se destacó que el desarrollo afectivo es un complemento indispensable en el desarrollo cognitivo, muchos de los retos que se afrontan en el ámbito docente tienen su origen en dificultades y carencias emocionales, de esta forma se proponen cuatro pilares sobre los cuales debe organizarse la educación a lo largo de la vida, siendo estos: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser (Delors, J. et al., 2012).

Se reconoce la importancia de desarrollar un tipo particular de competencias que van más allá del ‘saber’ y del ‘saber hacer’, son las emocionales. Entendidas como un factor asociado al logro de una ciudadanía más justa, efectiva y responsable, que potencia en las personas una mejor adaptación al contexto, favorece un afrontamiento a circunstancias impredecibles o conflictivas con mayores probabilidades de éxito, y facilita el desarrollo de comportamientos ‘más humanos’, éticos e integrales (Gaeta y Martínez-Otero, 2017). El impacto de las emociones en la educación ha sido tan importante que existe el primer manual sobre ellas en educación desde el año 2014 (Pekrun y Linnenbrink-García, 2014).

Las emociones son el foco de la actuación de la persona en cada vivencia, en cada pensamiento, enfatizando que se debe aprender a tomar conciencia de los sentimientos, emociones y conductas que se originan en el interior, que son el resultado de las interacciones con el medio externo (Cazalla y Molero, 2014). Esta toma de conciencia es óptima para, a posteriori, favorecer una gestión de las mismas, y por lo tanto emitir una respuesta ajustada y lo más objetiva posible, a la interacción con el medio o con otros.

Hay necesidad de educar emocionalmente a fin de lograr desarrollar la capacidad de percibir, valorar y expresar las emociones, así como también acceder y generar sentimientos que faciliten el pensamiento, la resolución de problemas y la toma de decisiones (Cazalla y Molero, 2014). Si se pretende formar individuos competentes que puedan resolver problemas y adaptarse a una realidad cambiante, será necesario incluir en los planes de estudio la educación emocional como una asignatura más, desaparecer del currículum oculto para figurar en el explícito, solo así además se podrá regular y controlar la calidad de la educación emocional que se transmitiría en la escuela (Molero, Ortega y Moreno, 2010).

Cuando se hace referencia al término emocional se tiende a relacionar de forma exclusiva con la Inteligencia Emocional, llevando esto a uno de los debates más controvertidos de las últimas décadas en el que se pretende determinar si se debe considerar rasgo o capacidad. A partir de aquí se han elaborado muchos modelos teóricos (Pérez-González y Pena, 2011) complementado unos a otros (López-Cassá, Pérez-Escoda y Alegre, 2018), y mostrando que según las variables que se analicen arrojan unos resultados y correlaciones u otras.

Al objeto de aclarar de una forma breve y sencilla la terminología se entenderá que la Inteligencia Emocional representa el núcleo de las habilidades para razonar con las emociones, mientras la competencia emocional aparece cuando el individuo alcanza un nivel determinado de logro emocional (Cejudo y López-Delgado, 2017).

La educación emocional se centra en el término competencia emocional entendida ésta como una cualidad susceptible de ser desarrollada, en detrimento del concepto de inteligencia, ya que éste se refiere a una característica psicológica relativamente estable (López-Cassá, Pérez-Escoda y Alegre, 2018). Por lo tanto, la educación emocional es entendida como un proceso educativo, continuo y permanente, cuyo objetivo fundamental es desarrollar las competencias emocionales, que contribuyan a afrontar los retos de la vida cotidiana desde la resiliencia y, como consecuencia, aportar un mejor bienestar personal y social (Bisquerra y Pérez, 2009).

Este estudio se encuadra en que los cambios educativos acontecidos a nivel internacional han supuesto el paso de una educación centrada en la adquisición de conocimientos a otra orientada al impulso de unas competencias dirigidas al desarrollo íntegro del sujeto.

Desde el enfoque competencial se destaca que las competencias se convierten en un paradigma para sustentar y orientar desde la planificación, organización y evaluación de todos los procesos educativos, así como las prácticas pedagógicas. Una competencia es la capacidad de hacer con saber (Inchaustegui, 2018).

Las investigaciones realizadas a lo largo de la última década, proponen variadas clasificaciones de las mismas, este estudio se centra en las competencias emocionales, siendo éstas el objetivo a desarrollar por la educación emocional (Bisquerra, 2009).

Este concepto (competencia emocional), es el que se irá analizando y diseccionando a lo largo de la tesis, además se estudiará de forma empírica la relación existente entre las competencias emocionales de los estudiantes y su bienestar personal, este último entendido como un concepto amplio que incluye dimensiones sociales, subjetivas y psicológicas, así como comportamientos relacionados con la salud en general que llevan a las personas a funcionar de un modo positivo (Schoeps et al. 2020).



Importante destacar que hay múltiples estudios que muestran resultados científicos óptimos sobre los beneficios de la educación emocional en el alumnado (Durlak et al., 2011; Pérez González y Pena, 2012; Zins et al., 2004), y se encuentra un menor número al realizar una revisión de trabajos que midan el impacto de la educación emocional en los propios docentes (Pérez Escoda, et al., 2014; López Goñi y Goñi, 2012).

Se ha hipotetizado sobre que un buen desarrollo en competencias emocionales estará fuertemente correlacionado con poseer bienestar, ya que existen numerosas investigaciones que destacan la necesidad de desarrollar en el profesorado competencias emocionales que les permitan afrontar las situaciones cotidianas y estresantes de su quehacer diario. En este sentido, el número de indagaciones centradas en la relación entre emociones y salud han ido aumentando en los últimos años (Fernández-Abascal, 2003; Ryff y Singer, 2008; Carpena, 2017), dirigiéndose en su mayoría hacia el estudio del “Síndrome del Profesor Quemado”.

El estudio empírico se fundamenta teóricamente en resultados previos de investigación sobre educación emocional en el entorno educativo (Bisquerra y Pérez Escoda, 2009; Pérez Escoda, Soldevila y Fondevila, 2013; Merchán y González Hermosell, 2014; Zaccagnini, 2008) y, metodológicamente, en un enfoque cuantitativo y cualitativo (Escudero 2000, Pérez Juste 2002).

La educación emocional impulsará la mejora de la calidad educativa en los centros escolares, se debe proporcionar una formación en este ámbito tanto a los docentes como al alumnado, siendo fundamental el desarrollo de los primeros ya que serán el modelo de los discentes. Esta formación no se debe entender como una acumulación de recursos sino, más bien, como una potencialización de la totalidad de sus competencias, fomentando y desarrollando de esta forma su propio bienestar personal y social (Bisquerra, 2005; Cabello, Ruiz-Aranda y Fernández-Berrocal, 2010; Extremera y Fernández Berrocal, 2014, Palomera, Fernández-Berrocal y Brackett, 2008; Sutton y Wheatley, 2003).

Los datos han sido recogidos en la Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad Autónoma de Madrid en la Comunidad de Madrid. Se utilizaron los autoinformes

- *The Emotional Quotient Inventory. (Bar-On, R. ,1997). Adaptación al español EQI-C (Zafra López, 2014)*
- *Escala de Bienestar Psicológico. (Riff, 1995). Adaptación al español (Díaz, D., Blanco, A., Moreno-Jiménez, B., Gallardo, I., Valle, C., Dierendonck, D., 2006).*

- *PEC* (Profile of Emotional Competence. Brasseur et al. 2013). Adaptación al español (Páez, D., Puente, A., Martínez, F., Ubillos, S., Filella G. y Sánchez F., 2016).

Para ello, este documento queda configurado en torno a tres grandes bloques, atendiendo en el primero al marco teórico en el que se realiza un repaso por las variables del estudio, es decir, competencia emocional y bienestar. Posteriormente se analizará la formación de los docentes tomando como base la legislación educativa española, y lo referente a formación de profesorado y sus modificaciones en ámbito europeo.

Un segundo bloque aporta todos los aspectos vinculados al desarrollo del estudio empírico exponiendo en primer lugar, el método y procedimiento seguido para el desarrollo de la investigación. Mostrando posteriormente los cuestionarios y entrevista utilizados, los participantes del estudio, los objetivos que se pretenden conseguir y las hipótesis que se contrastarán.

Por último, se explicitarán los resultados arrojados por la investigación tanto cuantitativos como cualitativos, dando paso a unas conclusiones relevantes con respecto a las correlaciones existentes entre las variables competencia emocional y bienestar personal.

A lo largo de esta tesis se ha intentado usar términos neutrales evitando un lenguaje sexista, aunque siempre no ha sido posible, en ocasiones se ha utilizado el masculino como genérico y neutro abarcando masculino y femenino, al igual que por fluidez de la lectura y estilo de la escritura.

# MARCO TEÓRICO



# **COMPETENCIAS EMOCIONALES**

## **2.1. COMPETENCIAS EMOCIONALES**

### **2.1.1. INTRODUCCIÓN**

Competencia y emoción son términos cruciales en el objetivo principal de la educación siendo este el desarrollo integral y competencial de los individuos. Se realiza una breve definición de ambos términos que aportarán los cimientos al marco conceptual.

En las últimas décadas, se ha producido una gran revolución en educación, al entender que el proceso de enseñanza aprendizaje no puede estar enfocado en una instrucción de acumulación y memorización de contenidos, (aunque estos sean procedimentales o actitudinales), sino hacia un enfoque competencial (Escobar y Bonilla, 2012).

La educación del momento debe incidir en construir un proceso de aprendizaje de competencias que proporcione recursos, instrumentos, capacidades y habilidades para una mejor interacción con el medio, y así proporcionar bienestar tanto personal como social (Martínez, Cegarra y Rubio, 2012).

Las competencias se instituyen como construcciones sociales a partir de la praxis, la comunicación e interacción con el entorno y sujetos. El medio para promoverlas será el contexto educativo y la práctica cotidiana, y no pudiéndose llevar a cabo mediante la improvisación, sino que se requiere de un diseño programado previamente que tenga en cuenta el punto de partida de los sujetos, sus recursos personales y el contexto en el que se encuentran, para así poder desarrollar unas competencias funcionales, adecuadas y necesarias (Montes y Machado, 2014).

El aprendizaje de las competencias partirá de un afrontamiento de los acontecimientos diarios impregnados de la realidad emocional del sujeto, y un conocimiento de todos los componentes que inciden en la propia competencia que se pretende adquirir. Transferir los aprendizajes a la realidad, supone una redefinición del objeto del proceso de enseñanza y aprendizaje (Bolívar, 2014).

La competencia integra el saber, saber hacer y saber ser, dominar una competencia permitirá producir una gran variedad de respuestas ante un mismo estímulo, un número infinito de acciones no programadas (Pidello y Pozo, 2015).

Las emociones guían y acompañan las conductas emitidas u omitidas por el sujeto. Su función básica es mover, empujar a hacer algo (Sala, 2002). Se puede resumir el proceso (siendo mucho más complejo) en tres pasos:

- Llegan informaciones sensoriales a los centros emocionales del cerebro.
- Se produce una respuesta tanto neuronal como física.
- Se interpreta la información en el neocortex.

Bisquerra (2009), destaca que son una reacción compleja del organismo que se caracteriza por una excitación o perturbación que produce una respuesta. Implicará una reacción nivel físico, hormonal y neuronal, unas conductas expresivas que se intentarán adaptar al medio a partir de cambios orgánicos influidos por las experiencias con el mismo, siendo consciente de ellas.

Las emociones influyen en cómo se perciben las interacciones con el medio, puesto que involucran tanto la cognición, actitud y creencias que un ser humano tiene sobre el mundo que le rodea. El sujeto emite una valoración de los acontecimientos que le suceden, proporcionando una respuesta emocional dirigida hacia un tipo de conducta u otra (Bagés et al., 2015).

Impregnan todas las acciones que emitimos, pero pocas veces las personas son conscientes de la gestión realizada, de cómo influyen en el comportamiento y en la forma de pensar (Bisquerra, Pérez-González, García, 2015).

Carpena (2017) destaca que las emociones forman parte innata del ser humano ayudándole a adaptarse al medio y así preservando su supervivencia.

Hue (2013) afirma que no solo somos seres cognitivos sino también emocionales. Las vivencias del sujeto cognitivas, emocionales y sociales intervienen y condicionan el aprendizaje y desarrollo del sujeto a lo largo de toda su vida (Bisquerra 2009).

La gestión y conocimiento de las emociones favorecerá el aprendizaje significativo del alumnado (Carpena, 2017).

### **2.1.2. DEFINICIÓN.**

La inexistencia de un acuerdo unánime entre los autores sobre la designación del constructo trabajado en esta investigación provoca que se utilicen de manera indistinta vocablos como competencia emocional, competencias emocionales y competencias socioemocionales (Bisquerra y Pérez, 2009).

La terminología que se utilizará será competencia emocional o competencias emocionales como sinónimos, entendida como un constructo amplio que aúna diversos procesos y proporciona una serie de acciones ante el medio que rodea al sujeto.

Se da una importancia añadida a las competencias emocionales por ser habilidades importantes de empleabilidad. En el mundo laboral, diversas investigaciones han mostrado la importancia de que el sujeto activo sea emocionalmente competente, ya que tendrá una mayor productividad (Elías, Tobías y Friedlander, 1999; Goleman, Boyatzis y McKee, 2002).

Las competencias emocionales son un reto para la sociedad ya que el objetivo de la misma es construir una ciudadanía responsable, asertiva y afectiva, a partir de esto se entenderá el conflicto como una oportunidad para el crecimiento, una resolución positiva y restaurativa, ya que partirá de la empatía. Se potenciará una mejor adaptación al medio y se afrontarán las situaciones de la vida cotidiana desde la resiliencia (Bisquerra 2020).

La educación emocional despliega estas competencias mediante el desarrollo y adquisición de hábitos, a partir de entrenamientos o del uso de estrategias puestas en marcha a partir de situaciones de aprendizaje significativo tanto dentro de un contexto de educación formal como no formal (Gual y Moya, 2020).

### **2.1.3. RECORRIDO HISTÓRICO INTERNACIONAL**

El informe Delors (1997) propone cuatro pilares sobre los que se sustentará la educación del S.XXI: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir. La educación integral de las personas no pasa solo por el aprendizaje de conocimientos teóricos, sino por el desarrollo de las habilidades sociales y emocionales (aprender a ser y aprender a convivir). Aunque hasta hoy se ha dado mucho más peso a los primeros, y han estado casi ausentes aprender a ser y aprender a convivir.

La práctica educativa se está dirigiendo a dar un mayor peso a la educación emocional partiendo de una premisa como “Conócete a ti mismo”. Dentro de este discernimiento se dirigirá no solo a identificar las emociones propias si no también las de los demás, así se consigue uno de los objetivos más complejos y a la vez más exigentes dentro de la educación, siendo este prevenir los conflictos, y ayudar a adquirir unos procedimientos dirigidos a resolverlos de forma positiva mediante la práctica restaurativa (Delors, 2012).

A finales de la década de los 90 la OCDE inició el Proyecto DeSeCo (Proyecto de Definición y Selección de Competencias) a la vez que PISA, con el objetivo de mostrar un marco teórico sobre las competencias que deberían de adquirir todas las personas, para poder adaptarse a una sociedad en proceso de cambio. Las competencias a las que se hace referencia provienen de una clara influencia de las desarrolladas por la Inteligencia Emocional (Fragoso, 2015).

Salovey y Sluyter (1997) plantean cinco dimensiones básicas de las competencias emocionales: la cooperación, la asertividad, la responsabilidad, la empatía y el autocontrol. Se vuelve a retomar un término desarrollado anteriormente como es el concepto de Inteligencia Emocional identificado por Goleman (1995), y segmentado en cinco dimensiones, estas a su vez subdividas en competencias emocionales:

- **Autoconocimiento emocional.** Se reconocen las emociones. Las competencias en las que subdivide la dimensión son: conciencia emocional, autoevaluación precisa y confianza en uno mismo.
- **Autorregulación.** Es la habilidad de gestionar y adecuar nuestras emociones al contexto. Se subdivide en: autocontrol, confiabilidad, escrupulosidad, adaptabilidad e innovación.
- **Motivación.** Es la capacidad de centrarse en la consecución de un objetivo. Se divide en: regular los pensamientos, dirigir las acciones y resolver conflictos.
- **Empatía.** Reconocer las emociones en los demás. Se divide en: comprender a los demás, ayudar a los demás a desarrollarse, orientación hacia el servicio, aprovechar la diversidad y conciencia política.
- **Habilidades sociales.** Es la capacidad de ser competente en la relación con los demás. Se subdivide en auto apertura, la asertividad y la escucha activa.

De hecho, unos años más tarde Goleman, Boyatzis y Mckee (2002) proponen solo cuatro dominios:



- **Conciencia de uno mismo.** Conciencia emocional de uno mismo; valoración adecuada de uno mismo; confianza en uno mismo.
- **Autogestión.** Autocontrol emocional; transparencia; adaptabilidad; logro; iniciativa; optimismo.
- **Conciencia social.** Empatía; conciencia de la organización; servicio.
- **Gestión de las relaciones.** Liderazgo inspirado; influencia; desarrollo de los demás; catalizar el cambio; gestión de los conflictos; establecer vínculos; trabajo en equipo; colaboración

Saarni (1999, 2000) define competencia emocional como el conjunto de habilidades, capacidades y actitudes que están estrechamente interrelacionadas con el entorno social, es decir, habilidades y capacidades que se necesitan para interaccionar con el medio de una forma eficaz y eficiente, para mostrarse como una persona independiente, autónoma y más segura en todo aquello que realiza. La competencia emocional la relaciona con la demostración de autoeficacia al expresar emociones en las interacciones sociales (“emotion-eliciting social transactions”). Se entiende la competencia emocional aplicada en un contexto. Formula su modelo a partir de retomar tres teorías cuyo punto central es la emoción:

- **El modelo relacional de la emoción.** Se agrupan las emociones en categorías, cada una se asocia con una percepción del medio que rodea al sujeto, ya sea beneficioso o no. Se concibe desde este modelo como parte imprescindible de la motivación, mueve a las personas hacia la consecución de sus objetivos de logro en la vida.
- **El modelo funcionalista de la emoción.** Resalta el aspecto social de la emoción. Se concibe a partir de los mecanismos de interacción del sujeto con el medio a partir de la percepción del mismo.
- **El modelo socioconstructivista de la emoción.** La emoción siempre será experimentada dentro de un contexto puesto que no se pueden tener emociones de la nada ni en el vacío. Parte de la percepción de una acción.

El modelo de Saarni (1999) relaciona el desarrollo humano y teorías cognitivas de la emoción, plantea ocho competencias básicas:

- **Conciencia emocional de uno mismo.** Ser consciente de los procesos emocionales, y reconocer las emociones.
- **Habilidad para discernir y entender las emociones de otros.** Basándose en el contexto y en las normas sociales.

- **Habilidad para usar el lenguaje y expresiones propios de la emoción.** Asociar la emoción a roles sociales.
- **Capacidad de empatía.** Reconocer las emociones en los demás, siendo consciente de que no son propias.
- **Habilidad para diferenciar la experiencia emocional subjetiva interna de la expresión emocional externa.** Se toma consciencia de que hay una experiencia interna y externa.
- **Habilidad para la resolución adaptativa de situaciones adversas y estresantes.** Resiliencia, entendida como la capacidad para sobreponerse a situaciones y retos complejos que acontecen a diario a los sujetos.
- **Conciencia de comunicación emocional en las relaciones.** Expresión de las propias emociones teniendo en cuenta la respuesta del otro y respetando la reacción.
- **La capacidad de la autoeficacia emocional.** Regulación emocional entre lo personal, lo social y lo cultural.

Payton et al. (2000) y el programa CASEL (2006) exponen que las competencias emocionales recogen:

- La capacidad de identificar y regular las emociones propias y ajenas.
- Las habilidades sociales que nos proporcionan un pensamiento crítico antes los mensajes sociales independientemente del medio del que provengan.
- La motivación, resiliencia y responsabilidad hacia uno mismo.
- Mantener una justicia social, empatía y asertividad.
- Una resolución positiva del conflicto.

Chabot (2009) presenta las competencias emocionales en cuatro categorías eficaces para el proceso de enseñanza y aprendizaje, las divide en:

- **Comunicación.** Percibir el estado emocional de los alumnos, transmitirles energía positiva y favorecer el respeto entre todos los miembros de la comunidad educativa.
- **Motivación,** entendida como promover un clima de trabajo colaborativo en el que todos sean sujetos activos.
- **Autonomía,** plantear un proceso de innovación tanto en la enseñanza como en el aprendizaje.
- **Gestión personal,** entendida como la capacidad de resolver las situaciones conflictivas y estresantes del ámbito educativo desde la calma y la asertividad.

## 2.1.4. RECORRIDO HISTÓRICO NACIONAL

Repetto y Pérez-González (2007) denominan a su modelo como holístico e integrado, ya que en él se integran tanto aspectos psicológicos (rasgos de personalidad) como otros de corte sociológico, político y profesional. Por lo tanto, no solo hay aspectos innatos del sujeto si no que se pone énfasis tanto en el contexto en el que se encuentra, como en aquellos conocimientos adquiridos, es decir, se destaca la importancia de una formación docente adecuada en un contexto determinado (López-Goñi I., Goñi-Zabala, J.M., 2012).

Ibarrola (2013) señala que las competencias emocionales no son innatas en la persona, expone que se aprenden, llegando a constituir un conjunto de herramientas básicas para el fortalecimiento de la eficacia personal.

Para Hué (2013), las competencias emocionales hacen referencia:

- **A las capacidades que proporcionan una mejora personal** como el autoconocimiento, la autoestima, el autocontrol, la motivación, la creatividad, la capacidad para el cambio o para la toma de decisiones.
- **A las capacidades que favorecen unas relaciones más óptimas con los otros** como la empatía, la capacidad para establecer una adecuada comunicación para trabajar en equipo, para resolver conflictos personales y sociales, para tomar posición de líder, etc.

Bisquerra (2020), muestra un enfoque socio-formativo recogiendo una influencia teórica de diversos organismos internacionales como el Proyecto Tuning, el informe DeSeCo y el informe Delors. Desde 1997 en el GROU (Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica) se investiga en educación emocional con el propósito de instaurar las competencias emocionales dentro de la formación de los docentes.

Las competencias emocionales son entendidas por Bisquerra (2009), como el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales.

Se establece un modelo pentagonal de competencias emocionales. Se estructura en cinco grandes dimensiones o bloques que comprenden una serie de aspectos más específicos o microcompetencias:

1. Conciencia emocional, identificar las emociones propias y de las de los demás, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado.

Es la capacidad para percibir las emociones, identificarlas y etiquetarlas, utilizando un vocabulario emocional adecuado y expresiones para designar los fenómenos emocionales.

Importante también es comprender las emociones de los demás de forma precisa e implicarse a partir de una empatía activa.

Los estados emocionales influyen en el comportamiento y éstos en la emoción, pudiendo ser regulados por la cognición (razonamiento, conciencia). Emoción, cognición y comportamiento están en interacción continua. Se tiene que adquirir esta primera competencia para poder dar paso a las siguientes.

2. Regulación emocional, es la capacidad para manejar las emociones de forma apropiada, expresarlas adecuadamente, comprender que el estado emocional interno no necesita corresponder con la expresión externa.

Se debe aceptar que los sentimientos y emociones a menudo deben ser regulados. Es decir, es la capacidad de autogestionar el propio bienestar personal intentando generar de forma consciente emociones positivas y disfrutar de aquello que se hace.

3. Autonomía personal, es un concepto amplio que incluye: el autoestima, la capacidad de tener una imagen positiva de sí mismo; automotivación, la capacidad de automotivarse e implicarse emocionalmente en actividades diversas de la vida; percibir que se es capaz (eficaz) en las relaciones sociales y personales gracias a las competencias emocionales; se acepta la propia experiencia emocional, se vive de acuerdo con la propia “teoría personal sobre las emociones” cuando se demuestra autoeficacia emocional, es porque se está en consonancia con los propios valores morales.

Ser capaz de asumir la responsabilidad en la toma de decisiones, mantener y escoger una actitud positiva ante la vida, mostrar una capacidad para evaluar críticamente la información transmitida por medios de comunicación, sociales o culturales, relativos a comportamientos sociales y personales.

La autonomía debe ayudar a avanzar hacia una sociedad más consciente, libre, y responsable, hasta llegar a la resiliencia siendo esta la capacidad que tiene una persona para enfrentarse con éxito a unas condiciones de vida hostiles (pobreza, guerras, orfandad, etc.).

4. Inteligencia interpersonal social. La competencia social es la capacidad para mantener interacciones óptimas con los otros. Para ello se debe dominar las habilidades sociales básicas comenzando por saber escuchar, se deberá de aceptar y apreciar las diferencias individuales y grupales, valorar los derechos de todas las personas.

Se practicará la comunicación receptiva y expresiva, la capacidad de recibir los mensajes de la manera más precisa posible y como transmitirlos.

Se partirá de compartir emociones, mantener un comportamiento prosocial y de cooperación, todo esto regado de asertividad.

Todo ello proporciona una prevención y resolución de conflictos de forma positiva y desde la práctica restaurativa, se tendrán en cuenta las dos partes de la ecuación, uno mismo y el otro, así el culmen será que uno podrá regular sus emociones y podrá ayudar a la gestión y regulación emocional de los demás.

5. Habilidades de vida y bienestar. Estas habilidades hacen referencia a la capacidad de organizar y enfrentarse a los quehaceres de la vida diaria desde la satisfacción y el bienestar.

Se fijan objetivos adaptativos, reales y positivos, se toman decisiones con responsabilidad buscando ayuda y recursos cuando sea necesario. Se pretende fluir, entendido esto como una capacidad para generar experiencias óptimas en la vida profesional, personal y social.

Así se proporciona un bienestar dando lugar a una ciudadanía activa, participativa, crítica, responsable y comprometida. Esta ciudadanía se desarrollará en su comienzo a partir del contexto local, para poco a poco ir impregnado más amplios (autonómico, estatal, europeo, internacional, global).

### **2.1.5. CARACTERÍSTICAS: SUJETOS COMPETENTES EMOCIONALMENTE**

Bar-On (2006) señala que las personas emocional y socialmente competentes muestran una gestión óptima de las situaciones que les acontezcan a lo largo de la vida, esto las permite un afrontamiento más real y flexible, utilizando herramientas para resolver problemas de forma positiva mostrando automotivación.

Merchán, Bermejo y De Dios (2014) proponen que las personas que exponen una adecuada competencia emocional, disfrutan de una situación ventajosa en los diferentes contextos y dimensiones de la vida, por ello se sienten más satisfechos consigo mismos, afectando esto entre otros aspectos a que los individuos tienden a ser más eficaces en cualquier trabajo en el que se desenvuelven. Por lo tanto, si no se trabajan estas competencias se puede llegar a sufrir, lo que en la actualidad se entiende como “analfabetismo emocional” (Márquez-Cervantes y Gaeta-González, 2018).

Zeidner, Matthews y Roberts (2012), en sus diferentes investigaciones exponen efectos beneficiosos con respecto al desarrollo de las competencias emocionales, revelar una mayor empatía hacia el comportamiento emocional de los demás, más una regulación de las propias, reduce comportamientos contraproducentes o desajustados.

Gutiérrez y Expósito (2015) declaran el beneficio de la percepción y conciencia de las emociones propias y ajenas, proporcionando una gestión y comprensión de las mismas. Una persona que tenga adquiridas estas competencias manifestará una mayor capacidad de trabajo colaborativo y cooperativo, por lo tanto, presentará, además, una actitud más empática y asertiva.

Bisquerra (2020) señala que podemos dividir las competencias emocionales en dos dimensiones o se hace referencia a la capacidad de expresar las propias emociones, o a la capacidad de ayudar a los demás a expresarlas. Este desarrollo y conceptualización de las competencias emocionales es fundamental puesto que favorecen los procesos de aprendizaje, las relaciones interpersonales y la resolución de conflictos.

### 2.1.6. INVESTIGACIONES

Las competencias emocionales han ido ganando terreno en las investigaciones educativas en los últimos años. Estos estudios, (según algunos autores Bisquerra, 2009; Carmona, 2015; y Expósito, 2015), destacan que pueden explicar un conjunto de factores afectando en el desarrollo íntegro del sujeto, y a su vez en el proceso de aprendizaje, por esto existe un auge en la creación de programas de entrenamiento emocional (Repetto, Pena y Lozano, 2006).

Las investigaciones realizadas sobre competencia emocional se despliegan por un lado en revelar los análisis y el contraste con otras variables, y sobre cómo llevarlas al ámbito educativo, (Martínez-Antón, 2008; Seiz, Vossb y Kuntera, 2015; Dolev y Leshemb, 2016; Carter, 2016; Yildizbas, 2017; Schonert-Reichl, 2017), y por otro lado en realizar unos instrumentos con una mayor validez y fiabilidad, (Peterson, Farruggia, Hamilton y Brown, 2013; Torrente, Nathanson, Rivers y Brackett, 2015; Twyman, y Redding, 2015).

Investigaciones como las de Parker, Sumerfieldt, Hogan y Majesk en 2001; Brown, Corrigan y Higgins-D'Alessandro, 2012; Drago, 2005; Hawkins et al. 2008; Parker, Summerffeld, Hogan y Majeski, 2004; y Sternberg, 2004; muestran que la inteligencia emocional, incluyendo las competencias emocionales que la conforman y el bienestar personal de los sujetos inciden e influyen marcando el rendimiento académico y la habilidad de adaptarse al entorno. Mucho más que la inteligencia entendida como algo meramente cognitivo.

Otros estudios hacen especial énfasis a demostrar los beneficios que ofrece tener Inteligencia Emocional alta, y que además de proporcionar un rendimiento académico mayor, mejoran el bienestar personal, psicológico y social, proporcionando, por lo tanto, un desarrollo integral y equilibrado en los sujetos, sobre todo en niños/as y adolescentes (Eisenberg y Spinrad, 2004; Fernández Berrocal y Extremera, 2004; 2007; Gil-Olarta, Palomera y Brackett, 2006; Bisquerra 2008).

Se crean programas para fomentar las competencias emocionales mostrando el gran papel que ejercen en la consecución de un buen clima de aula, ya que proporcionará conductas prosociales, una disminución de comportamientos agresivos, disruptivos, amenazantes y, por lo tanto, una mejora del bienestar del alumnado (Bisquerra, 20098; Eisenberg y Spinrad, 2004; Filella-Guiu, Pérez-Escoda, Agulló y Granado, 2014; Davidson, 2012).

Se expone que tener unas competencias emocionales altas proveerá que el alumnado se sienta más seguro y preparado para afrontar de forma óptima los retos que irán surgiendo en la escuela, siempre y cuando el clima del centro se base en la seguridad y confianza de la comunidad educativa, así el sujeto presentará una autoestima equilibrada (Eisenberg y Spinrad, 2004; Pérez-Escoda, Torrado, López-Cassà, y Fernández Arranz, 2014).

Estas investigaciones muestran que al tener unas puntuaciones altas en competencias emocionales los alumnos/as presentan una mejora del rendimiento académico, exponiendo además que un desarrollo a nivel emocional proporciona una mayor satisfacción de los agentes que conviven en el centro educativo, y este a su vez proporcionará una mayor motivación en el alumnado para desenvolverse en las tareas escolares, y en los docentes para actuar desde el bienestar en el establecimiento de las diferentes situaciones de enseñanza y aprendizaje. (Núñez y Fontana, 2014).

### **2.2.7. JUSTIFICACIÓN DE LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES EN LAS AULAS**

Para finalizar con la revisión del constructo competencia emocional y dar paso a una justificación para obtener un espacio en la educación que en muchos centros y sistemas educativos cuesta tener, se va presentar la propuesta elaborada en 2004 por el Illinois State Board of Education, en el que se plantean estándares de aprendizaje social y emocional, a partir de este concepto lo que se realiza es una aplicación de la educación emocional en los centros educativos. Se concretan en el desarrollo de las competencias socio emocionales a partir de las que se quieren conseguir los siguientes objetivos:

**Objetivo 1.** Desarrollar una capacidad de autoconciencia y gestión para conseguir el éxito en la escuela y en la vida.

Las competencias que comprenderán este objetivo serán todas aquellas que hagan referencia a identificar y regular las emociones, reconocerlas y mostrar habilidades de logro personal.

**Objetivo 2.** Establecer y mantener relaciones positivas utilizando la conciencia social, y desarrollando las habilidades interpersonales.



Dentro de este objetivo se encontrarán el reconocimiento de las emociones y el uso de las habilidades de comunicación y sociales con los demás, y mostrar capacidades para prevenir y resolver conflictos de forma efectiva.

**Objetivo 3:** Mostrar capacidad de toma de decisiones y comportamientos responsables en contextos personales, escolares y sociales.

Mediante el uso de competencias que faciliten una toma de decisiones adecuada y con responsabilidad. De esta forma se contribuye al bienestar propio, al de la escuela y sociedad en general. Se define como la automotivación.

En todo ámbito educativo regido por la Unión Europea se debe partir de la consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), que parten de alcanzar las dimensiones económica, social, ambiental y científica, sin dejar de lado la dimensión social-emocional que enmarcará las acciones y toma de decisiones en el proceso de la acción-reflexiva llevada a cabo por el docente (Martínez y Pertegal-Felices, 2011).

Trabajar, ahondar y desarrollar las competencias emocionales son una necesidad apremiante para llegar a una alfabetización emocional de las personas que viven en esta sociedad caracterizada por un cambio constante y acelerado, es decir, unas competencias imprescindibles para el logro de los ODS.

Se debe partir de una socialización basada en la empatía y asertividad, se tiene que dar un mayor peso a la educación, y en concreto a la del mundo interior (Carpena, 2017). A partir de esto se construirán los cimientos que impactarán en los valores que favorecen las relaciones sociales, el desarrollo profesional y el desarrollo interior, por lo tanto, un bienestar personal y social (Bisquerra, 2017).

Las competencias emocionales, y por lo tanto en unión la Inteligencia Emocional englobando el todo, son una dimensión fundamental para aprender a sentir-pensar-actuar en consonancia con el medio que nos rodea en la mayor armonía posible (Cascales y Carrillo-García, 2018). La envergadura del impacto de la Educación Emocional y su papel dentro del ámbito educativo es tan sustanciosa que ya desde 2014 existe el primer manual sobre las emociones en la educación (Pekrun y Linnenbrink-García, 2014).

Las competencias educativas suelen ser entendidas desde la dimensión cognitiva y conductual, en este momento hay un cambio de mirada dirigido hacia el desarrollo de una la dimensión emocional, ya que estas competencias educativas comprenden conocimientos

teóricos, prácticos, análisis, evaluaciones, habilidades, destrezas, capacidades, etc. (Sepúlveda, Mayorga y Pascual, 2019).

Con todo lo explicado anteriormente, se puede destacar que todas estas consideraciones son claves para proporcionar un proceso de aprendizaje de mayor calidad y bienestar en los estudiantes basado en la adquisición y desarrollo de las competencias emocionales, porque tal y como se ha visto estas competencias influyen al resto de dimensiones del alumnado (Bisquerra, 2008; Carmona y López, 2015).

Consecuentemente a partir de estas reflexiones, conclusiones y resultados se presenta que las competencias emocionales mejoran el bienestar personal del sujeto, que a su vez influenciará de forma positiva al rendimiento académico y favorecerá un clima de aula mucho más positivo. Clima basado en la empatía, y la asertividad, proporcionado por la base consistente de ser consciente y percibir las emociones propias y ajenas, y por lo tanto, poder gestionarlas para resolver conflictos de una manera positiva y restaurativa.



# **BIENESTAR PERSONAL**

## **2.2. BIENESTAR**

### **2.2.1. INTRODUCCIÓN**

El constructo de felicidad viene estudiado desde la filosofía, unido al interrogante de qué caminos y acciones nos llevarán hacia ella. Junto con este término se plantean interrogantes sobre cómo alcanzar la satisfacción y el bienestar (Muñoz, Fernández y Jacott, 2018).

Los esfuerzos por aumentar la calidad de vida de las personas a partir de comprender el bienestar, no es algo novedoso (Vázquez y Hervás, 2009). A lo largo de la historia el concepto de salud se ha entendido como antónimo de enfermedad (Pardo, 2010), sobre todo al hacer referencia a la salud mental.

Desde la OMS (2013) se señala que la salud es un estado de bienestar en el que el individuo a partir de conocer sus capacidades y limitaciones, puede afrontar las situaciones de la vida cotidiana, trabajar de forma eficaz y contribuir sumando aspectos positivos a su sociedad.

### **2.2.2. DEFINICIÓN Y CORRIENTES**

La definición de bienestar se enmarca en el campo de la “Psicología Positiva”, Seligman (2004) aglutina los conceptos relativos a bienestar, felicidad y enfoques optimistas (Romero, Brustad y García, 2007). Tiene como objetivo investigar el desarrollo del bienestar haciendo hincapié en los aspectos saludables que influyen en este (Zubieta y Delfino, 2010), destacando el desarrollo de habilidades y mostrando un enfoque preventivo (Vera, 2012). Establece que la Psicología Positiva tiene tres pilares que se basan en el estudio de:

1. Las emociones positivas.
2. Los rasgos, habilidades y competencias positivas.
3. Las instituciones positivas, las fortalezas que hacen que la sociedad sea mejor.

Ryan y Deci (2001) concretan el marco conceptual del bienestar mostrando dos “corrientes”, bienestar hedónico y bienestar eudaimónico.

El **bienestar Hedónico** entiende la felicidad a partir de la existencia de un aumento de placer y disminución del dolor. Coloquialmente es lo que se conoce como “buena vida”, su término científico es bienestar subjetivo.

Cuenta con dos factores, por un lado, la satisfacción vital entendida como un balance a largo plazo (Lucas, Diener y Larsen, 2003). Por otro lado, la evaluación de los afectos positivos y negativos de manera inmediata (Kahneman y Thaler, 2006), influyendo ambos factores de manera óptima en el desarrollo integral de la persona. En el físico, reduciendo el deterioro provocado por la edad, aumentando la esperanza de vida, fortaleciendo el sistema inmune y reduciendo el estrés; y en el factor social teniendo unas relaciones más efectivas, y por lo tanto en situaciones complejas presentarán una red social más amplia de apoyo (Valverde, 2013).

En conclusión, el bienestar subjetivo es un sumatorio de las experiencias inmediatas y de la evaluación a largo plazo de las situaciones acontecidas a lo largo de la vida. El objetivo y meta principal es experimentar el mayor placer posible. La felicidad es la suma de esas situaciones (Iglesias, Pena-López y Sánchez, 2013).

**El bienestar Eudaimónico**, entiende la felicidad como parte del desarrollo de las personas, del crecimiento personal, y no como la búsqueda del placer (Vella-Brodrick, Park y Peterson, 2009). Con respecto al concepto de felicidad habría que remontarse a Aristóteles, que destacaba que el desarrollo de la persona y de sus emociones es lo que la acercan hacia la felicidad (Romero, Brustad y García, 2013). Exponía que el ser humano debía tener claro cuál era la aspiración que daba sentido a su vida, y dirigir todas sus acciones y esfuerzos para llegar a ese estado óptimo (Avia y Vázquez, 1999).

Waterman (1993), destacó que el bienestar se encuentra en el desarrollo de la persona, en la realización de actividades dirigidas a dar sentido a la vida, a partir de un compromiso pleno (Iglesias, Pena-López y Sánchez, 2013). Esta felicidad eudaimónica se asienta en que se llegará a ella a partir de un plan de vida hacia el que estarán dirigidas todas nuestras decisiones, propósitos y acciones. Se enmarca en la Teoría de la Autodeterminación (Deci y Ryan, 2012; Keyes et al, 2007), la felicidad a partir del desarrollo de las competencias, habilidades, dominios y autonomía de los propósitos de la vida de cada persona. (Vázquez y Castilla, 2014).

Díaz et al. (2006) partiendo de la concepción de bienestar logrado a partir del desarrollo personal, hace referencia al modelo psicosocial (Erik Erikson, 1995) en el que explica que la

persona encontrará sentido a su vida después de haber reflexionado sobre muchas situaciones acontecidas en el pasado, y aceptado la resolución del conflicto que acogió en ese momento como solución más adecuada, ocurriendo todo esto en la última etapa de su existencia (integridad del ego frente a desesperación).

En resumen, estas corrientes se dividen en bienestar hedónico relacionado con la felicidad, y bienestar eudaimónico entendido desde el desarrollo integral de la persona (Romero, Brustad y García, 2013). Estas concepciones del bienestar muestran similitudes y características propias que las diferencian (Uribe et al. 2018).

### **2.2.3. RECORRIDO HISTÓRICO INTERNACIONAL**

Maslow (1968) plantea la autorrealización, el funcionamiento humano pleno movido por motivaciones intrínsecas de Rogers (1961).

El concepto de madurez de Allport, se centra en el estudio del desarrollo y crecimiento personal como aspecto óptimo e indispensable del bienestar (Romero, Brustad y García, 2013), exponiendo conceptos cercanos o que conforman el constructo.

Marie Jahoda (1958), establece un modelo teórico. Lo conforman seis dimensiones e introduce el concepto de salud mental positiva, no entendido como ausencia de enfermedad mental. Se plantea la necesidad de tener en cuenta tanto aspectos de salud física como aspectos sociales y contextuales. Existe el concepto de que la salud física es una condición necesaria para la salud mental, aunque no única.

Este modelo se basa en seis criterios fundamentales y una serie de subdominios relacionados (Vázquez y Hervás, 2009). La importancia de este modelo radica en la propuesta detallada sobre las dimensiones que plantea:

1. **Actitudes hacia sí mismo:** el yo accede a la conciencia; correspondencia yo real-yo ideal; sentimientos hacia uno mismo (autoestima); sentido de identidad (sense of identity).
2. **Crecimiento, desarrollo y autoactualización:** motivación y actitud positiva hacia la vida; implicación en la vida.

3. **Integración:** equilibrio de las fuerzas psíquicas (equilibrio entre el ello, el yo y el superyó o entre los fenómenos psíquicos conscientes, preconscientes e inconscientes); visión integral de la vida; resistencia al estrés
4. **Autonomía:** autorregulación; conducta independiente.
5. **Percepción de la realidad:** percepción no distorsionada; empatía o sensibilidad social
6. **Control ambiental:** capacidad de amar; adecuación en el amor, el trabajo y el juego; adecuación en las relaciones interpersonales; eficiencia en el manejo de demandas situacionales; capacidad de adaptación y ajuste; eficiencia en resolución de problemas.

Carol Ryff (1989) plantea que el bienestar es el desarrollo y crecimiento del potencial de la persona y el resultado de una vida plena. Enfatiza el bienestar como un proceso que sigue la persona para su crecimiento personal y así llegar a las metas que se propone en su vida (Jurado et al. 2017).

El bienestar psicológico es un constructo multidimensional que abarca tanto el ámbito individual como el social del sujeto, y la valoración y significado que se da a lo que ocurre (Romero, García-Mas y Brustad, 2009).

Se incluyen todas las dimensiones del ser humano subjetivas, sociales, al igual que todas las relativas a la salud. Utilizando los puntos comunes entre bienestar subjetivo y bienestar psicológico sugiere el “Modelo Integrado de Desarrollo Personal” (Integrated Model of Personal Development), incluye las incertidumbres, discrepancias, limitaciones y potencialidades que surgen en el proceso de maduración. En cada dimensión el ser humano podrá reconocer sus fortalezas y debilidades, y potenciará unas para reducir otras (Pérez, 2017).

Este modelo está formado por seis dimensiones: autoaceptación, relaciones positivas con los demás, autonomía, dominio del entorno, propósito en la vida, y crecimiento personal. Se explicarán como (García-Álvarez et al. 2020):

- **Autoaceptación.** Es un componente central del bienestar, un indicador prioritario sobre la autorrealización, la salud mental, el funcionamiento adecuado y la madurez (Freire, 2014).

Debe ser entendida como el trabajo para conocerse a uno mismo, descubrir las acciones, las motivaciones y las emociones propias (Ryff y Singer, 2008).

Está en conexa con la autoestima, aunque es un constructo que abarca muchos más aspectos.

Es la capacidad que las personas para conocer sus limitaciones, aceptando aquello que ocurrió y en lo que no se pudo intervenir o solucionar (Correas, Cuevas y Villaseñor, 2017), es decir, las personas tienen una actitud positiva hacia sí mismas, y su toma de decisiones.

Los individuos con baja autoaceptación se sienten frustrados por ser como son, además no saben qué proceso tienen que iniciar para poder cambiar aquellas características o limitaciones que no son de su gusto (Sandobal, Dómer y Véliz, 2017).

Se establece (Ryff, 1989b) que cuando un sujeto tiene alta autoaceptación es porque conoce y acepta sus limitaciones y potencialidades, estando satisfecho con su propósito de vida y como se ha ido desarrollando a lo largo del tiempo.

En cambio, una persona con autoaceptación baja se encontrará insatisfecha con respecto a sus experiencias vitales y a sus características personales (García-Álvarez et al. 2020).

- **Relaciones positivas.** A mayor autorrealización mayor capacidad empática y sentimientos de afecto por los demás (Freire, 2014).

Esta dimensión mide la facultad que tienen las personas para relacionarse con los demás de una manera abierta y sincera. Si se es capaz de tener relaciones satisfactorias, se fomentan vínculos que reportarán una mayor calidad emocional (Pérez, 2017).

Se necesitan lazos cercanos en el entorno durante la infancia y juventud, para tener un buen desarrollo y crecimiento como adulto, y establecer vínculos sociales que generen confianza (Correas, Cuevas y Villaseñor, 2017).

Por lo tanto, los individuos que tienen una buena red social presentan una preocupación por el bienestar del prójimo, en cambio aquellos que no cuentan con esa red presentan desconfianza por lo demás, falta o dificultad para sentir empatía, y, por lo tanto, no cuenta con un afecto y preocupación por el otro (Freire, 2014).

Las relaciones positivas es una dimensión prioritaria en el bienestar, ya que la falta de soporte social está ligado a perder calidad de vida física y psicológica (Correas, Cuevas y Villaseñor, 2017). Además, favorece el crecimiento personal puesto que está íntimamente ligado con la interacción y relación social (Sandobal, Dómer y Véliz, 2017).



- **Autonomía.** Se entiende como el grado de libertad que sentirá el individuo para poder elegir y actuar (Freire, 2014). Se evalúa la independencia de la persona en diversas situaciones y acontecimientos de su vida.

Tomar decisiones, poder elegir, y tener criterio propio sin acceder a la presión grupal porque la opinión difiera (Arazuri et. al, 2017).

Los sujetos con una elevada autonomía hacen uso de ella en los contextos en los que intervenga independientemente de los diversos que sean, sin ceder a la presión grupal, teniendo presentes en cada acción sus propias creencias y convicciones (Millán, Calvanese y D'Aubeterre 2017).

Una competencia emocional que se encuentra en esta dimensión es la gestión emocional, el uso de la autonomía no se puede hacer si está movido por la emoción descontrolada (Carpena, 2019). La baja autonomía son individuos fácilmente influenciables que piensan y actúan valorando como lo harían los demás, sin pensar en ellos (Dettoni, 2017).

- **El dominio del entorno.** Es la competencia de manejarse en diversos medios sabiendo elegir las estrategias y herramientas para adaptarse a ellos, siendo capaz de responder a contextos hostiles y manejarse en estas situaciones (Vera-Villarroel et al., 2019).

Es una mayor capacidad de control y contribución al entorno. Supone no solo una adaptación sino una capacidad de influir, y cambiarlo para satisfacer las necesidades del sujeto.

Al tener un alto dominio del medio, se es capaz de aprovechar las oportunidades ofrecidas por el mismo (Iglesias, Pena-López y Sánchez, 2013). Por el contrario, las personas que tienen un bajo dominio del entorno no manejan adecuadamente las situaciones que les acontecen a diario, y presentan una carencia de control de las situaciones cotidianas y del contexto en el que se desarrollan (Freire, 2014).

- **Propósito de vida.** Mide la necesidad que tienen las personas de marcarse objetivos realistas y metas que en su conjunto den sentido a la vida.

Es reconocer el sentido de la existencia proponiendo metas realistas que dan sentido al pasado vivido y se lo darán al futuro que está por llegar (Correas, Cuevas y Villaseñor, 2017).

Se caracterizan porque tienen metas propuestas a conseguir, y guían sus actos hacia ellas. En cambio, las personas que muestran un bajo propósito de vida, no suelen ser capaces de proponerse metas y por lo tanto ni dirige ni motivan sus acciones, suelen tener dificultades para encontrarle un sentido a la vida (Freire, 2014).

- **Crecimiento personal.** Se relaciona con la autorrealización del ser humano. Mide la capacidad que tienen las personas de aprender de sí mismas estando dispuestas a vivir experiencias nuevas.

Hace referencia a la actitud activa y el desarrollo de las capacidades individuales (Ryff y Singer, 1998). Ser inconformista con los logros obtenidos y pretender nuevas metas y objetivos, poniendo en marcha las potencialidades y competencias que poseen las personas (Freire, 2014).

Los individuos que puntúan alto son aquellos que tienen una necesidad constante de progreso permanente, y dirigen sus esfuerzos hacia conseguir metas, en cambio aquellos que tienen una puntuación baja son los que se conforman con lo que son, y presentan falta de motivación por conseguir metas y para implementar nuevas conductas que les podrían traer resultados de crecimiento personal por no arriesgarse (Freire, 2014).

Corey Keyes (1995) presenta un modelo de bienestar partiendo de su predecesora Ryff, denominándolo “bienestar social” (Keyes y Waterman, 2003). La salud mental positiva se divide en tres ámbitos:

1. **Bienestar emocional:** se destaca el afecto positivo y negativo, al igual que la satisfacción vital (Rosa, García y Pérez, 2018).
2. **Bienestar subjetivo** se incorporan las 6 dimensiones del modelo de Carol Ryff.
3. **Bienestar social.** En qué medida el contexto social y cultural en el que se encuentra se percibe como rico y satisfactorio (Di Pasquale, 2017). Existen cinco dimensiones en este ámbito: coherencia social, integración social, contribución social, actualización social y aceptación social.

Seligman (2004) a partir de su propuesta descriptiva destacó un modelo dividido en tres dimensiones como resumen de las teorías existentes hasta el momento (Duckworth, Steen y Seligman, 2005).

- El primero incluye **experimentar emociones positivas** a lo largo de la vida tanto en el pasado, presente como futuro, dimensión que llamó la vida placentera.
- Seguida, por **la vida comprometida**, se pone en marcha todas las capacidades que una persona tiene para poder vivir y experimentar un número mayor de experiencias óptimas.
- Por último, **la vida significativa** incluiría el sentido vital y el desarrollo de objetivos que van más allá de uno mismo (Vázquez y Hervás, 2009).

A partir de este modelo se señala que la vida comprometida y la vida significativa tienen más peso que la vida placentera para la construcción del bienestar (Duckworth et al., 2005). Este componente social abre una puerta a la investigación del ser humano desde otra perspectiva.

Rath y Harter (2014), identifican cinco elementos esenciales del bienestar, aunque a simple vista no aparece el bienestar subjetivo, cada una de ellas están en su dimensión subjetiva:

- **Bienestar profesional.** Se entiende como las acciones que una organización pone en marcha desde un plan o programa que efectúa medidas para mejorar la calidad de vida de los trabajadores.
- **Bienestar social.** Es el conjunto de factores que influyen en la calidad de vida de las personas y que hacen que su existencia posea todos aquellos elementos que dan lugar a la satisfacción humana o social.
- **Bienestar financiero.** Hace referencia a la salud económica de cualquier trabajador y su capacidad para administrar de manera correcta sus ingresos
- **Bienestar físico.** Salud física, mental, social y emocional.
- **Bienestar comunitario.** Se entienden como el conjunto de procesos por los que la persona influye en una comunidad y esta influye en el individuo.

#### 2.2.4. RECORRIDO HISTÓRICO NACIONAL

Se pretende el estudio de todas aquellas conductas que promueven la salud, por lo tanto, estará centrado en el desarrollo de competencias, habilidades y recursos de desarrollo y crecimiento personal (Jurado et al. 2017).

El bienestar es un concepto muy complejo, y por ello, debe ser analizado desde una perspectiva integradora y un abordaje interdisciplinario (Muñoz, 2005).

Bisquerra (2013) señala que existen diferentes tipos de bienestar.

- **Bienestar físico.** La salud, aunque entendida en la conjunción entre físico, psíquico y social.
- **Bienestar material.** El desarrollo económico y tecnológico.
- **Bienestar social.** Es un concepto amplio que une desde la política hasta las relaciones interpersonales.
- **Bienestar profesional.** El puesto de trabajo es el lugar donde más tiempo pasan las personas, por ello hay que orientar a que se considere la importancia de promover este bienestar. Se deben poner en marcha estrategias para promover el bienestar de los empleados en las organizaciones.
- **Bienestar emocional.** Entendido como un bienestar percibido y experimentado a partir de emociones positivas.

Bisquerra (2013) realiza una primera distinción al señalar bienestar cognitivo y bienestar emocional. El bienestar cognitivo coincide con el bienestar objetivo hace referencia a aquellos aspectos cuantificables: sanitarios, económicos, sociales etc. El bienestar emocional hace referencia a la experiencia interior del sujeto. Aunque influyen elementos externos se parte desde la perspectiva interna, emocional.

El bienestar emocional se dividirá en bienestar hedónico (bienestar subjetivo), y eudemónico (bienestar psicológico). El bienestar profesional es muy relevante en la actualidad ya que se invierte mucho tiempo en el lugar de trabajo, es un tipo de bienestar emocional. Las organizaciones podrán influir directamente en éste formando en competencias emocionales a sus empleados.

Bisquerra (2013), acaba estableciendo *la flor de Benicia*, los cinco pilares del bienestar se simulan en los cinco pétalos de la flor. Cada uno de ellos representa un tipo de bienestar

El bienestar es una responsabilidad personal, aunque las organizaciones también tienen responsabilidad de crear condiciones idóneas y favorecedoras para el desarrollo y la formación en educación emocional (Veenhoven 2012). Desde la educación se deben proporcionar las herramientas necesarias para que las personas puedan cuidar su bienestar y ayudar al resto a cuidar del suyo.

### **2.2.5. INVESTIGACIONES**

El foco de las investigaciones científicas referentes a la salud ha estado siempre más dirigido a reducir el dolor, el sufrimiento, que al estudio de cómo solucionar la carencia del progreso de las capacidades óptimas (Vázquez y Castilla, 2014). Todo esto se podría conseguir con un desarrollo equilibrado e integral de su salud: social, física, mental y emocional (Uribe et al. 2018).

A partir de entender la salud como bienestar psicológico o subjetivo aumentan las investigaciones para poder analizar, medir y evaluar las variables que hacen que éste se incremente o disminuya (Puebla, Avedaño y Estrada, 2018; Muñoz, Fernández y Jacott, 2018; Pérez, 2017; García-Jiménez-, 2017; Seligman, 2011; Cuadra y Florenzano, 2011; Muñoz, 2007; Eid y Larsen, 2008).

En la actualidad, se ha concluido, (Herrero, Millán y Guillén, 2018; Zadina, 2014; Ibarrola, 2013; Mora, 2013; Zulling y White, 2011), que la gestión emocional crea conexiones y cambios de estrategias que van aportando efectos positivos en el sujeto, mejores relaciones sociales, control de uno mismo, reconocimiento de las emociones de uno y de los demás, partiendo de la base de que es un proceso que sucede a largo plazo (Dettoni, 2018). En cambio, los efectos que tienen los estados negativos en las personas son más visibles e inmediatos (Carpena, 2019).

Por ello durante largos periodos de tiempo, se han analizado más las causas que provocan un síndrome de burnout en docentes, en vez de qué competencias o procesos se deben poner en marcha para producir y desarrollar el bienestar (Hue, 2013). Las emociones positivas crean estrategias de pensamiento y acción que provocan este efecto efectivo (Fredrickson y Joiner, 2018). Por lo tanto, estas emociones permiten que el bienestar provoque un desarrollo psicológico, y protege el desarrollo físico de agresores como el estrés (Oblitas et al. 2018).

Otro factor que se aúna con la felicidad es la satisfacción, entendido como la evaluación de las experiencias y situaciones vividas (Proctor, Linley y Maltby, 2017), este constructo es el más estudiado en la famosa Psicología Positiva. Una alta correlación en satisfacción está vinculada con unas relaciones sociales positivas y efectivas, se enfrentan a los conflictos de una forma resolutiva, más resistentes al estrés y, por lo tanto, presentan una mejor salud física (Cuadra y Florenzano, 2011).

En la mayoría de los países europeos como Francia, Italia, España o Alemania se han considerado dentro de sus políticas e incluido en sus leyes conceptos como “Estado de Bienestar” (Pérez, 2017). Tener recursos y capacidades para enfrentarse a las vicisitudes de la vida provoca una salud física y mental óptima (Almedom y Glandon, 2007). Fredrickson y Joiner (2018) señalan que ese estado de bienestar provoca un desarrollo íntegro en la persona tanto a nivel personal como social y comunitario.

### **2.3.6. CONCLUSIÓN**

El bienestar engloba al concepto de salud en su mayor extensión, es decir, física, mental y emocional, incluyendo las explicadas por Ryff (Bisquerra, 2013).

El bienestar psicológico se entiende como un conjunto de dimensiones a partir de las que se valora la vida, se toman decisiones para cumplir metas y conseguir objetivos sin dejar de lado la realidad (Correas, Cuevas y Villaseñor, 2017).

No hay un bienestar si no muchas formas de entenderlo, en estas líneas se ha pretendido mostrar los diferentes tipos que conforman el bienestar global, y aquellos factores que lo impregnan, para así saber hacia dónde dirigir la formación de los docentes en este sentido.



# **FORMACIÓN DOCENTE**

## 2.4. FORMACIÓN DOCENTE.

### 2.4.1. INTRODUCCIÓN

Los cambios en las estructuras sociales y familiares provocan que las escuelas tengan que dar respuesta a éstos de forma rápida y resolutive (Garrido y Gaeta, 2016). Este aspecto conlleva a motivar la reflexión en torno a la formación de los docentes (Torrijos, 2016), ya que existe un nuevo escenario para la tarea de educar (Salazar-Gómez y Tobón, 2018).

El sistema educativo debe proporcionar recursos a los sujetos que les permita adaptarse a los cambios sociales, profesionales y tecnológicos. Enseñar es una actividad emocional, implica interacción con otras personas y gestión sobre lo que se piensa y se siente (Hargreaves, 1998; Sutton y Wheatley, 2003).

### 2.4.2. DEFINICIÓN

Delgado (2013) aborda el concepto de formación docente desde cuatro enfoques:

- **Paradigma conductista.** La formación se realiza a partir de la repetición y el entrenamiento.
- **Paradigma tradicional de oficio.** El profesor no necesita entrenamiento, es la persona que domina la técnica y el arte.
- **Paradigma personalista o humanista.** El docente es una persona que tendrá un desarrollo intrapersonal e interpersonal.
- **Paradigma indagador, reflexivo y crítico.** Se formará al docente a partir de competencias que desarrollen en él, capacidades de investigación y reflexión sobre su propia práctica. Su formación tendrá en cuenta el sistema de resolución de conflictos y capacidad de toma de decisiones.

Los primeros paradigmas son más simplistas y sencillos, en cambio el paradigma humanista arroja la importancia de que tanto los aspectos internos como las interacciones sociales del docente influirán en su formación (Nieva y Martínez, 2016). El paradigma crítico muestra que los sujetos actúan en el proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de una capacidad de transformación.



Gorodokin (2005) entiende la formación docente como un proceso en el que se desarrollan todas las acciones necesarias para articular el proceso de enseñanza aprendizaje de forma efectiva y eficaz.

Pérez (2017), la define como la conexión entre la teoría y la práctica, proporcionando una transformación profesional y personal por las interacciones que acontecen durante el proceso, y la retroalimentación producida.

Ezquerras, Juanas y Martín (2015) plantean que debe ser un contexto que posibilite y motive a la creatividad, participación y colaboración.

La formación docente se ha entendido durante mucho tiempo como un requisito para poder desempeñar la actividad profesional, es decir, como la preparación inicial que debe recibir un futuro maestro. A este efecto, se pretende dar un paso más mostrando que la formación está dirigida también a los profesores en activo, siendo esta tan importante como la inicial, mostrando el grado de relevancia de ambas (Nieva y Martínez, 2016).

Una repercusión inmediata en la formación se encuentra en Estados Unidos. La preocupación por los retos que plantea a la educación las nuevas demandas del mercado laboral, provoca la creación del informe SCANS (Informe Scans, 1992). Este documento fue creado por la Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills (SCANS), que es una asociación entre el Departamento de Educación, Trabajo y Oficina de Gestión de Personal (Esteve, Adell y Gisbert, 2013). Se reflexionó a partir de llevar a cabo entrevistas y discusiones con un amplio grupo de individuos clave en el mundo empresarial, sindical, de la educación, y con recursos de especialistas en la temática (Pavié, 2011). Se les solicitó que asemejaran las principales áreas de habilidades necesarias para obtener un trabajo.

Definieron así cinco competencias presentes en los trabajadores eficaces, y una dimensión formada por tres componentes incluyéndose habilidades y cualidades personales necesarios para ser un buen trabajador (Esteve, Adell y Gisbert, 2013). Las primeras competencias serán utilizadas productivamente por los más eficaces, y la dimensión será construida por competencias y habilidades, especificando lo que serían los requisitos – fundamentos- para las competencias (Pavié, 2011).

Otro ejemplo, es el Programa PISA, (Programme for International Student Assessment), que fue fundado en 1997 por los países miembros de la OCDE, (Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico), con el objetivo de analizar el alcance que consiguen

los estudiantes al terminar su enseñanza obligatoria, en lo referente al conocimiento y habilidades esenciales que adquieren en este periodo de tiempo, y que les proporcionará las herramientas necesarias para insertarse y participar de forma integrada y efectiva, en la sociedad dentro de un marco internacional común (Rodríguez, 2017).

En una línea afín, un importante papel en la formación general tiene el Proyecto Tunning por la relevancia que presenta en la formulación de los currículos de los estudios universitarios en Europa. Aquí, las competencias se muestran como un conjunto dinámico de factores, con respecto al conocimiento y su aplicación, a las actitudes y a las responsabilidades, que describen los resultados del aprendizaje de un proyecto en concreto, o cómo los estudiantes serán capaces de desenvolverse al finalizar el proceso educativo (Nieto y Alfageme-González, 2017). En concreto, el Proyecto se ajusta a las competencias específicas de las áreas (de cada campo de estudio), y competencias genéricas (comunes para cualquier curso). De este modo, para las instituciones de educación superior significa la conexión en términos de organización, planes y proyectos para las enseñanzas propiamente dichas (Martínez y González, 2018).

Unesco y la OCDE destacan que la formación de las personas debe ser integral, por lo tanto, esta formación/educación irá dirigida no solo al ámbito académico, sino también al desarrollo emocional y social de docentes y alumnado (Llorent, Zych y Varo-Millán, 2020).

### **2.3.3. EL DOCENTE COMPETENTEMENTE EMOCIONAL DESDE SU FORMACIÓN INICIAL.**

McClelland (1973) destaca que los rasgos que diferenciaban a los trabajadores más eficientes, no eran las aptitudes académicas tradicionales sino competencias como empatía, autodisciplina e iniciativa. Según el autor, estas competencias lo que proporcionan es un mayor ajuste a las condiciones laborales, se convierten en un criterio a tener en cuenta como marca de excelencia y calidad de desempeño laboral.

Las profesiones en las que se establecen relaciones interpersonales, presentan mayor desgaste en los sujetos, aunque a la vez proporcionan crecimiento personal (Fernández-Domínguez, Palomero-Pescador y Teruel-Melero, 2009).

Grandey y Sayre, (2019) apuntan que entre las profesiones catalogadas como más estresantes se encuentra la docencia, al implicar un trabajo con interacciones sociales en las

que hay que dar respuesta a partir de una regulación emocional, adaptada a un contexto y personas determinadas.

El rol del docente tradicional ha cambiado, ya no es un mero trasmisor de información, ya que existe una obsolescencia del conocimiento, que hace que las personas que lo necesitan lo adquieran sin mucho esfuerzo, el profesorado pasa a tener una importancia más latente en el apoyo emocional, y guía en el proceso de adquisición de los aprendizajes nuevos (Mendoza y Barrera, 2018). Es un facilitador y promotor del desarrollo integral de los sujetos con los que pone en marcha su labor educativa (Imbernón, 2014).

La formación del profesorado debe partir de la importancia del desarrollo de las competencias emocionales imprescindibles para el progreso íntegro del docente, pero también para promoverlo en los demás (Grandey, England y Boemerman, 2020). Aunque los maestros tienen clara la importancia de estas competencias, al no tener la formación suficiente se sienten inseguros y sin recursos para ello (Suberviola-Ovejas, 2012), consecuentemente no las ponen en marcha en su labor docente.

Dentro de la formación inicial del profesorado, debe figurar un entrenamiento y desarrollo de las competencias emocionales en el ámbito personal y profesional, ya que un docente solo podrá formar en Ed. Emocional a su alumnado, y desarrollar competencias emocionales en ellos, si anteriormente las ha adquirido, entrenado y asumido como propias (Darder, 2000; Bach y Darder, 2002; y Bisquerra, 2015). El profesor competentemente emocional será el “gran profesor” de este siglo, ya que podrá inferir e interpretar los estados emocionales de los discentes, tal y como dicen Extremera y Fernández Berrocal (2014) “educar en la gramática de las interacciones sociales y en la aritmética del corazón”.

Existe una importancia apremiante para la formación inicial de los docentes en competencias emocionales, ya que en las aulas se les está exigiendo un desarrollo del alumnado en todas sus facetas: social, cognitiva, física y emocional (Palomero, et al., 2008). Si se pretende establecer un desarrollo emocional en los discentes, debemos formar a los maestros en ello, ya que serán los que pondrán en marcha dichos programas, sin olvidar que son modelo de conducta y gestión para el alumnado (Palomera, Gil-Olarte y Brackett, 2006).

No se debe perder de vista que el docente es el modelo de comportamiento, de ahí la importancia de su formación en competencias emocionales (Val, Triviño y Baque, 2016). Es relevante tener en cuenta la influencia que ejercen en su labor diaria eligiendo diferentes patrones de respuesta ante situaciones cotidianas (Pérez-Escoda et al, 2013).

Entre los motivos para la formación en competencias emocionales de los maestros se pueden abstraer dos fundamentales: por un lado la gestión de las emociones negativas que pueden acontecer en los devenires cotidianos al ejercitar su profesión, proporcionará un bienestar por no dejarse llevar en sí por el secuestro emocional (Brotheridge y Grandey, 2002; Emmer, 1994), vinculante a esto estará relacionado con la calidad docente, ya que es un modelo que debe garantizar al alumnado bienestar, y transmitir conocimientos que proporcionen un desarrollo íntegro y pleno (Kuperminc et al., 2001; Muñoz de Morales y Bisquerra, 2013).

La docencia está rodeada de factores de riesgo psicosocial que producen una pérdida de bienestar y una progresión del estrés: la carga docente, el propio rol, la falta de apoyo ya sea organizacional o social, dificultades en el centro y en el aula (Chang, 2009; Alarcón, 2011). Implica un desgaste emocional, porque exige gestión y conciencia de uno y de los demás, por lo tanto, es imprescindible un buen manejo y sensibilidad con respecto a ese ámbito (Casassús, 2007; Hargreaves, 2000). El desarrollo de competencias emocionales no implica acumular e identificar las emociones meramente, sino más bien está dirigido en saber cómo gestionarlas y equilibrarlas (Cabello et al., 2010). La calidad del desempeño profesional depende de la regulación de las emociones y de la óptima relación con los demás agentes dentro del proceso educativo (Cejudo et al. 2015), siendo esto necesario para la resolución de conflictos que puedan surgir con la comunidad pedagógica ya que influirán en los procesos que inicien de enseñanza y aprendizaje, en el clima, comunicación y bienestar de los centros educativos (Brackett, Alster, Wolfe, Katulak y Fale, 2007; Mayer, Roberts y Barsade, 2008; Palomero, 2009).

Estas competencias son consideradas necesarias para desarrollar un liderazgo pedagógico de calidad, todas aquellas relativas a las relaciones interpersonales, despertar confianza en los demás, llegar a acuerdos, y mantener una escucha activa para favorecer un clima eficaz y seguro, de esta forma se invita al diálogo y la comunicación entre todos los agentes de la comunidad educativa (Gutiérrez, Villasmil y Rodríguez, 2016).

El docente que presenta estas cualidades emocionales se mantendrá en colaboración con la comunidad escolar, manteniéndose en contacto con las emociones desprendidas por los demás, y analizando a tiempo los efectos que tendrán sus decisiones y los sentimientos o emociones no expresadas explícitamente o intencionadamente (Gutiérrez, Villasmil y Rodríguez, 2016).

Cejudo et al. (2015) declara que los docentes no competentes emocionalmente tendrán dificultades al intentar poner en marcha los procesos de desarrollo íntegro del alumnado, ya que se dejará sin trabajar la parcela emocional, porque para educar en competencia emocional hay que ser competente emocional.

El uso de estas capacidades no significa que uno tenga un “positivismo irreal” sino que sea capaz de enfrentarse a las situaciones cotidianas complejas, con herramientas que le ayuden a poner en marcha la resiliencia y mantener el equilibrio con respecto a los sucesos vitales diarios (Barrera e Hinojosa, 2017).

El docente es un agente imprescindible para el desarrollo en competencias emocionales de los alumnos, ya que es un modelo de gestión de emociones, de comunicación asertiva y cuenta con relaciones interpersonales con toda la comunidad educativa. (Cejudo, López-Delgado y Rubio, 2015). El maestro debe hacer frente a los desafíos que su propia profesión le presenta, dirigiendo sus esfuerzos al proceso de aprendizaje de su alumnado mostrándose él mismo como modelo (Barrera e Hinojosa, 2017)

Las competencias emocionales afectarán a su actitud y procedimiento a la hora de enfrentarse al proceso de enseñanza, al rendimiento académico del alumnado, a la labor docente, y a como se desarrollará en el ámbito de la resolución de conflictos. Todo esto afectará, asimismo, en su propio bienestar y por lo tanto en todas las dimensiones de su salud (Peñalva, López-Goñi y Landa, 2013; Brackett et al., 2007; Extremera y Fernández-Berrocal, 2004).

Bisquerra (2005) promueve a partir de programas de enseñanza de educación emocional, el desarrollo y adquisición de las competencias emocionales en los docentes. Ya que influyen directamente en el bienestar del mismo, y por lo tanto en la calidad de la educación que se ofrece.

Es importante finalizar destacando que todas las acciones educativas deben partir desde un modelo inclusivo, este plantea una exigencia que obliga a tener un buen nivel de competencia emocional (Peña y Paz, 2017), al implicar la flexibilidad de respuesta para garantizar el éxito pedagógico de todo el alumnado (Llorent, López, y Gavilán, 2012), se requiere gestión de las emociones, empatía, asertividad y unas interacciones personales controladas y positivas, debidamente gestionadas (Vallejo, 2017). Por ello es fundamental la formación docente inicial y permanente en ámbito emocional (Palomera, Fernández-Berrocal y Brackett, 2008). Esa educación emocional tiene como objetivo proporcionar recursos para

gestionar las emociones y por lo tanto favorece el bienestar personal en todos los ámbitos (Cejudo, López-Delgado y Rubio, 2015).

#### **2.4.4. INVESTIGACIONES**

La conciencia social sobre la necesidad de un desarrollo emocional hace que adquiriera una especial relevancia las líneas de investigación en formación de competencias emocionales en docentes como proceso que impregna de calidad la enseñanza, mejora el clima del aula y propicia un aprendizaje teniendo en cuenta el desarrollo íntegro del sujeto que la recibe (Cascales y Carrillo, 2018).

Las investigaciones en torno a la emoción coinciden en que un ámbito de vital importancia es la actividad docente (Fernández-Berrocal, Cabello-González, y Gutiérrez-Cobo, 2017). La educación no es un mero proceso de transmisión de conocimiento, proporciona la guía e instrumentos para favorecer el desarrollo integral de las personas en todas sus dimensiones y edades, en este se encuentra el desarrollo de las competencias emocionales (Cejudo, López-Delgado y Rubio, 2015).

Esta idea es consolidada por estudios que evidencian la correlación entre las competencias que conforman la Inteligencia Emocional con el ajuste psicológico, (Extremera y Rey, 2015), con las interacciones sociales (Brackett, Rivers y Salovey, 2011), con el bienestar (Sánchez-Álvarez, Extremera y Fernández-Berrocal, 2016) o la salud (Martins, Ramalho y Morin, 2010).

Competencias individuales que hacen referencia a cómo expresar, gestionar y comprender las emociones, la capacidad de motivación, la relación con los demás, las interacciones sociales, la asertividad, el trabajo en equipo, etc. (Peñalva, López-Goñi y Landa, 2013).

Existen múltiples investigaciones sobre la influencia de las emociones en el ámbito docente resaltando la identidad propia, el bienestar, el impacto que provocan en su alumnado, las interacciones de los mismos con el resto de agentes de la comunidad educativa, etc. (Fernández-Berrocal, Cabello-González y Gutiérrez-Lobo, 2017).

Este dominio en las competencias emocionales tiene un papel clave en la convivencia escolar, en la prevención de conflictos y su resolución positiva (Bisquerra, 2003), si el docente no es emocionalmente competente es más probable que se inicien conflictos en el aula, o que

se solucionen a partir del castigo (del Río, del Barco, Carroza, García y Bullón, 2015). Esta competencia emocional del docente influye en la motivación del alumnado al construir un contexto inclusivo en el aula (Bisquerra, 2005).

Las investigaciones actuales muestran que las competencias emocionales son una variable fundamental para el desarrollo del docente proporcionando mayor calidad al proceso educativo (Bisquerra, 2005; Castillo, Fernández-Berrocal y Brackett, 2013; López-Goñi y Goñi, 2012; Wong, Wong y Peng, 2010).

Otros estudios centrados en el alumnado, ponen de manifiesto que tener unas competencias emocionales desarrolladas incrementa la resiliencia, el rendimiento académico y el bienestar subjetivo (Petrides, Frederickson y Furnham, 2004; Saarni, 2000; Sroufe, 2000). La comunidad de profesionales The Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL), llevan a cabo programas para desarrollar las competencias emocionales y sociales (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning, 2003).

Objeto de numerosas investigaciones es la importancia del desarrollo de las emociones en educación mostrando conclusiones en el alumnado como mejores calificaciones y gestión de sus conductas (Gil-Olarte, Guil, Mestre y Núñez, 2005; Gil-Olarte, Palomera y Brackett, 2006); otros mostrando altas correlaciones con el bienestar (Ferragut y Fierro, 2012); otras exponiendo mayor éxito en el desarrollo del proceso de enseñanza/aprendizaje (Garrido y Gaeta, 2016) y en las conductas prosociales de los alumnos (Sutton y Wheatley, 2003).

En múltiples y diversos estudios se han encontrado diferencias significativas con respecto a la gestión de emociones en estudiantes universitarios (Molero, Ortega y Moreno, 2010.) Resultados contradictorios se encuentran con respecto a la variable edad, por un lado, arrojan datos como que a mayor edad existe una mayor gestión emocional (Márquez-González et al., 2008), pero en cambio otros demuestran lo contrario, es decir, a mayor edad menor gestión emocional (Nolen-Hoeksema y Aldao, 2011).

Ante la muestra de los resultados arrojados por las múltiples investigaciones expuestas anteriormente, no es comprensible como no se establecen una base emocional en el desarrollo profesional de los futuros docentes, se proporciona una formación en estas competencias en escasos momentos (Bisquerra, 2005; Bueno, Teruel y Valero, 2005; Extremera y Fernández-Berrocal, 2004; Pesquero, Sánchez, González y Martín, 2008; Sala y Abarca, 2002; Teruel, 2000; Vivas, 2004).

### **2.4.5. CONCLUSIONES**

La educación emocional es entendida como una innovación educativa por proporcionar herramientas para afrontar las dificultades y retos a los que se enfrentan los docentes, y que permiten crear un buen clima de convivencia entre la comunidad educativa, ayudando a resolver los conflictos de una forma equilibrada y restaurativa (Cabello et al, 2010; Sutton y Wheatley, 2003).

Los alumnos a través de la enseñanza implícita irán adquiriendo las competencias emocionales debiéndose propiciar situaciones para poder adquirirlas de forma explícita también (Palomera, Fernández-Berrocal y Brackett, (2008). Este provecho se debe tener en cuenta desde el sistema educativo, incluyéndose de forma sistemática en horarios y áreas, no solo como elementos transversales, sino capacidades y competencias necesarias para favorecer el desarrollo íntegro del alumnado, generando procesos de enseñanza aprendizaje seguros, de calidad y adecuados (Sala, Abarca y Marzo, 2002).

Por lo tanto, la competencia emocional en docentes es fundamental por su propia efectividad, calidad y bienestar, por proporcionar herramientas para poder llevar a cabo el desarrollo íntegro del alumnado a partir del proceso de enseñanza aprendizaje más eficaz (Sutton y Wheatley, 2003).

Para el sistema educativo la incorporación de la formación en competencias emocionales del profesorado es un reto, de forma que llegue a todos los docentes y comunidades educativas, y no solo a aquellos centros puntuales que se esfuerzan en mejorar la calidad de sus centros e intervenciones (Pacheco, 2017).

Para las administraciones educativas cada vez tiene más importancia la formación en educación emocional en todas las etapas, como referente fundamental de formación permanente a lo largo del ciclo vital, ya que proporciona calidad en el ámbito y favorece la equidad educativa y social, por ello desde hace décadas el desarrollo integral ha sido visible en la normativa española, y en los últimos años tanto en la legislación europea como española figura de forma explícita el desarrollo emocional del alumnado como un aspecto fundamental y necesario en la integridad del sujeto, (Fernández-Berrocal y Extremera, 2002; Extremera y Fernández-Berrocal, 2002; Abramowski, 2017; Sánchez, 2017; Peralta; 2017; Benito, 2018; Cleosilda et. Al, 2018; Mújica, Orellana y Luis-Pascual, 2019).





# **LEGISLACIÓN EDUCATIVA**

## 2.4. LEGISLACIÓN EDUCATIVA.

### 2.4.1. INTRODUCCIÓN

La Educación Emocional, la formación docente, el currículo, todos estos conceptos están íntimamente ligados y regulados por la normativa. Se procede a un repaso por la legislación española, en aquellos puntos en los que se habla de desarrollo integral del alumnado, desarrollo de la personalidad, desarrollo afectivo o emocional. Posteriormente se analizan los objetivos establecidos desde Europa en el Plan Bolonia, y a partir de la OCDE se analizará cómo las competencias emocionales se van introduciendo en la legislación de los países de Europa.

### 2.5.2. LEGISLACIÓN ESPAÑOLA

La Constitución Española establece la norma suprema del ordenamiento jurídico español, a la que están sujetos todos los poderes públicos y ciudadanos de España desde su entrada en vigor el 29 de diciembre de 1978 (Gentile y Arias, 2014).

El artículo 27 se dedica al ámbito educativo al completo, en este se señala el derecho a la educación de toda la ciudadanía. Explícitamente:

*2. La educación tendrá por objeto **el pleno desarrollo de la personalidad humana** en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales.*

Por lo tanto, desde la Constitución ya se señala el derecho al pleno desarrollo del alumnado, es decir, no solo tendrá como objeto la educación vista desde lo cognitivo, sino también destacar el resto de dimensiones del ser humano: motor, social, emocional (Sanz, 2014).

Cuando se firmó la Constitución Española la ley de educación que estaba en vigor era la **Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa**. La LGE estableció la obligatoriedad y gratuidad de una educación básica unificada. Una ley que deja entrever, entre sus argumentos en blanco y negro, rasgos y pinceladas de modernidad.

En su preámbulo destaca que la educación debe tener como objetivo principal el desarrollo íntegro del alumnado relacionado con el desarrollo profesional, social y cultural (Gómez, 2011).

*“El sistema educativo nacional [...] Por otra parte, la conservación y el enriquecimiento de la cultura nacional, el progreso científico y técnico, la necesidad de **capacitar al individuo** para afrontar con eficacia las nuevas situaciones que le deparará el **ritmo acelerado del mundo contemporáneo** y la urgencia a contribuir a la edificación de una sociedad más justa constituyen algunas de las arduas exigencias cuya realización se confía a la educación. “*

En este párrafo se deja entrever la importancia de desarrollar capacidades para enfrentarse a las vicisitudes que acontecen a lo largo de los días, capacidades reconocidas en la actualidad como competencias clave (Egido, 2011).

En el Título Preliminar en su artículo primero se destaca.

*“La formación humana integral, el desarrollo armónico de la personalidad y la preparación para el ejercicio responsable de la libertad [...]; la integración y promoción social el fomento del espíritu de convivencia[...].”*

Cuando se reflexiona sobre la educación del alumnado se deben analizar aspectos más allá del ámbito puramente cognitivo, se añadirán tanto aspectos sociales como propios de la personalidad, destacando explícitamente aquellos para favorecer la convivencia, es decir, esas competencias emocionales que ayudan a las personas a la resolución de conflictos de una forma más positiva (Fernández y Perales, 2013).

En el artículo 3.2. se tratan las cualidades que debe presentar un profesor: *“cualidades humanas, pedagógicas y profesionales [...]”* Se comienza a dar visibilidad a formar a los docentes en dichas cualidades, se entiende que no se pueden dar por supuestas (Bozu y Cantó, 2009).

En su título primero, en el que se desarrolla la normativa con respecto al sistema educativo, dividido por las etapas existentes en el momento, en sus sección primera dedicada a la educación preescolar (similar a la educación infantil de ahora), y sección segunda dedicada a la educación general básica (similar a la primaria de ahora sumando 1º y 2º de la ESO), se recoge como objetivo fundamental el desarrollo integral, armónico de la personalidad del alumno, posteriormente en su artículo 16 y 18 señala:

***Artículo 16.** “En la EGB la formación se orientará a la adquisición, desarrollo y utilización funcional de los hábitos y técnicas instrumentales de aprendizaje, al ejercicio de las capacidades de imaginación, observación y reflexión, a la adquisición de nociones y hábitos religioso morales, al desarrollo de las aptitudes para la convivencia y para vigorizar el estudio de pertenencia a la comunidad local, nacional e internacional, a la iniciación en la apreciación y expresión estética y artística y al desarrollo del sentido cívico-social y de la capacidad físico deportiva”.*

***Artículo 18.1.** “Los métodos didácticos en EGB habrán de fomentar la originalidad y creatividad de los escolares, así como el desarrollo de aptitudes y hábitos de cooperación, mediante el trabajo en equipo de profesores y alumnos”.*

En estos artículos se pone de manifiesto la importancia del desarrollo de hábitos y técnicas referentes no solo al aprendizaje dentro del ámbito cognitivo, sino también hacia el desarrollo de capacidades (conocidas en la actualidad como competencias) dirigidas a la observación, reflexión, imaginación o aptitudes que hacen referencia a la convivencia y ámbito social (Arias, Castillo, Insuasty, 2018). Por otro lado, también se hace explícita la necesidad de una metodología más dirigida a un desarrollo de todos los ámbitos del alumno, y a partir de un trabajo en equipo de los docentes (Márquez-Cervantes y Gaeta-González, 2017). Por lo tanto, se vuelve a colocar sobre la mesa las competencias que se dan por supuestas en los maestros (Mass, 2012).

Continúa en su título III regulando al profesorado, en su artículo 109 vuelve a reiterar que los docentes deben formar al alumnado de manera integral teniendo en cuenta todo el progreso de la totalidad de su personalidad (Zahonero y Martín, 2012).

Se concluye destacando que, aun siendo una ley del año 70, es decir, una ley con 50 años, deja pinceladas con respecto al desarrollo del alumnado, de la educación integral y de una metodología más activa dirigida a dar autonomía al discente.

**Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación**, en su título preliminar, tanto en su artículo 1 como en su artículo 2, destaca el derecho a la educación de todos los españoles al objeto de un desarrollo de la personalidad, y adquisición de competencias funcionales útiles para la sociedad, a esto se suma la formación en la paz y en la prevención y resolución pacífica de los conflictos. El desarrollo, formación y uso de las

competencias emocionales, ayuda, promueve y da calidad a este desarrollo íntegro al que todos tenemos derecho por ley (Fernández-Berrocal, Cabello-González y Gutierrez-Cobo, 2017).

**La Ley Orgánica General del Sistema Educativo, de 3 de octubre de 1990**, deroga la anterior ley que se mantuvo durante 30 años regulando el sistema educativo español, esta nueva ley se convierte en el instrumento esencial de reforma educativa de la época, una gran reforma del sistema educativo íntegro (Fernández y Perales, 2013).

En su preámbulo señala que el objetivo fundamental de la educación es la formación plena del alumnado para construir una identidad propia y esencial, desarrollando una capacidad plena para ejercer la libertad, la tolerancia y la solidaridad en la sociedad en la que se vive. Vuelve a quedar explícito el desarrollo del discente en todas sus dimensiones, haciendo hincapié en esas competencias que le ayudarán a enfrentarse a la vida en sociedad de una forma tolerante y desde la convivencia (García, 2016).

Tal y como la ley señala: *“La madurez de la sociedad se deriva, en muy buena medida de su capacidad para integrar, a partir de la educación, y con el concurso de las dimensiones individual y comunitaria”*. En esta afirmación se expresa la importancia de las competencias tanto interpersonales como intrapersonales (Zahonero y Martín, 2012).

Por lo tanto, se expone el constante cambio y adaptación al que somete la sociedad del momento a la ciudadanía, por ello se debe proporcionar una capacidad crítica para afrontar los acontecimientos, unas actitudes y hábitos individuales y/o colectivos para debatir, y unas aptitudes para la adaptación al medio, unidas a los valores identificativos individuales y colectivos (Jiménez y García, 2013).

En su título preliminar, en el artículo 1, se señala como fin de dicha ley orgánica el pleno desarrollo de la personalidad del alumno, formación para la paz, cooperación y solidaridad. En esta misma línea en su artículo 2 se destacan los principios a los que atiende dicha ley *“la formación personalizada que propicie una educación integral en conocimientos, destrezas y valores morales de los alumnos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar, social y profesional”*. En ambos artículos se expone que el objetivo fundamental de la educación debe ser el pleno desarrollo en todas sus dimensiones, todos los conceptos usados hacen referencia a la dimensión socioemocional (Gómez, 2011).

En el título I, en el que se regulan las enseñanzas de régimen general, en su capítulo primero, se hace referencia a la educación infantil destacando la importancia para el desarrollo físico, intelectual, afectivo, social y moral. En su artículo 13 dedicado a la educación primaria, destaca que hay que dirigir la educación para desarrollar habilidades que permitan al alumnado, desenvolverse con autonomía en los grupos sociales con los que se relacionan, es decir, desarrollo de competencias interpersonales (Romero, 2011).

En esta Ley Orgánica se expresa en mayor medida la relevancia de una educación integral en todas las etapas educativas, primando la formación de los docentes ya que serán los agentes encargados de conseguir este objetivo tan complejo.

**Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de Educación** con sus modificaciones por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, (en adelante LOE-TC), en su preámbulo destaca la educación como *“el medio más adecuado para construir la personalidad de los alumnos, desarrollar al máximo sus capacidades, conformar su propia identidad personal y configurar su comprensión de la realidad, integrando la dimensión cognoscitiva, la afectiva y la axiológica [...] Se trata de conseguir que todos los ciudadanos alcancen el máximo desarrollo posible de todas sus **capacidades**, individuales y sociales, intelectuales, culturales y **emocionales** para lo que necesitan recibir una educación de calidad adaptada a sus necesidades. Entre los fines de la educación se resaltan el pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades afectivas del alumnado [...].*

En dicho preámbulo se aclara la importancia del desarrollo íntegro del alumno definiendo y concretando en aspectos también afectivos, e incluso utilizando por primera vez en normativa la expresión **“capacidades emocionales”**. En el resto de leyes se podía inferir al utilizar el término desarrollo integral de la personalidad, esta ley educativa da un paso al frente con respecto a esto explicitando que debe ser también emocional en los centros educativos (Gordillo y Herrera, 2015).

En el título preliminar, Capítulo 1, en su artículo 2 en el que se nombran y regulan los fines a los que se debe la educación, se señala de nuevo el desarrollo de la personalidad del alumno introduciendo el concepto de capacidades, a esto se suma la declaración de principios dirigidos a la prevención y resolución de conflictos (Alegre, 2014).

En el artículo 12 Título I, de enseñanzas en la Educación Infantil, se destaca que uno de los principios generales de esta etapa es desarrollar las capacidades afectivas de los alumnos, así como todas las pautas de relación con los otros a partir de los ejemplos elementales de convivencia. Es decir, se habla de las competencias emocionales dirigidas a la resolución de conflictos y en concreto de la competencia interpersonal. Se hace hincapié en varios artículos posteriores en el desarrollo íntegro del alumno utilizando la palabra afectivo y relaciones sociales para explicar este, se presentan términos relacionados con el ámbito socioemocional del alumno (Mórtigo y Rincón, 2018).

En el artículo 16, se destacan los principios generales dentro de la etapa de Educación Primaria, se establece su finalidad como *“facilitar a los alumnos y alumnas los aprendizajes de la expresión y comprensión oral, la lectura, la escritura, el cálculo, la adquisición de nociones básicas de la cultura, y el hábito de convivencia así como los de estudio y trabajo, el sentido artístico, la creatividad y la afectividad, con el fin de garantizar una formación integral que contribuya al pleno desarrollo de la personalidad de los alumnos y alumnas y de prepararlos para cursar con aprovechamiento la Educación Secundaria Obligatoria”*. Los términos más importantes a destacar son desarrollo personal, habilidades sociales y afectividad. Utilizándose esta terminología se muestra que se está mucho más cerca de potenciar desde la normativa un progreso del alumno no solo cognitivo sino un desarrollo total, consecuentemente provocando una mayor exigencia en los docentes. Se deja de inferir estos conceptos para un uso explícito y regulado por normativa estatal (Cassullo y García, 2015).

En su artículo 17, en el que se regulan los objetivos de esta etapa, se integran entre ellos trabajo en equipo, autoconfianza, habilidades sociales, resolución positiva de conflictos, desarrollo de las capacidades afectivas en los ámbitos de la personalidad y relación con los demás, en este compendio de términos y capacidades se infiere las competencias emocionales definidas por Bisquerra (2015) al ser la base para conseguir todos estos objetivos planteados por la normativa.

En el Título II se expone la importancia de regular la equidad en la educación siendo en su Capítulo 1, Artículo 71, donde se muestran los principios de los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo (ACNEAE), el primer principio que se señala es *“Las Administraciones educativas dispondrán los medios necesarios para que todo el alumnado alcance el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional, así como los objetivos establecidos con carácter general en la presente Ley. Las Administraciones educativas podrán*

*establecer planes de centros prioritarios para apoyar especialmente a los centros que escolaricen alumnado en situación de desventaja social”* (Souto, Torres-Coronas y Arias-Oliva, 2015).

Se usa de nuevo la palabra emocional quedando patente la relevancia que se da a este término en la actualidad educativa, a partir del desarrollo de la educación emocional en aquellos niños y niñas que presentan algún déficit ya sea sensorial, cognitivo o motórico permanente o temporal, se ha mostrado en numerosas investigaciones el beneficio provocado por la adquisición de estas competencias, ya que el sujeto comienza a poner en práctica herramientas e instrumentos que usará, para enfrentarse a las situaciones cotidianas partiendo de una asertividad y empatía acorde con sus capacidades. Se amplía el conocimiento de uno mismo y la gestión de las emociones, motivando una mejora del autoestima y por lo tanto de las comunicación e interacción con los demás (Bisquerra, 2010; Bisquerra 2012; Simón, 2012; Cepa, Heras y Fernández, 2017; González-Rojas y Triana-Fierro, 2018).

En el Título III Capítulo 1 se regula que una de las funciones primordiales del docente es atender al desarrollo de todas las dimensiones del alumnado señalando la intelectual, afectiva, social y moral. A partir de estas afirmaciones se explicita que la formación que debe recibir un maestro tendrá que estar dirigida al desarrollo de todas sus facetas y dimensiones, para así poder proporcionar un proceso de enseñanza y aprendizaje marcado por la calidad y el impulso de un desarrollo íntegro del alumnado.

Normativa a la que se debe hacer referencia por regular las competencias clave a nivel nacional es la **Orden ECD/65/2015, de 21 de enero**, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la Educación Primaria, la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato. En su Artículo 2 enumera como competencias clave: comunicación lingüística, competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología, competencia digital, aprender a aprender, competencias sociales y cívicas, sentido de iniciativa y espíritu emprendedor, conciencia y expresiones culturales. De hecho, Bisquerra (2007) señala como una de las competencias emocionales la competencia social.

El término competencias emocionales de forma explícita no figura en esta normativa, se observa que aparecen unidas la competencia social y cívica, pero en su definición y



desarrollo aparecen segmentadas. La competencia social se identifica y define de la siguiente manera:

*“La competencia social se relaciona con el **bienestar personal y colectivo**. Exige entender el modo en que las personas pueden procurarse un estado de salud física y mental óptimo, tanto para ellas mismas como para sus familias y para su entorno social próximo, y saber cómo un estilo de vida saludable puede contribuir a ello. Para poder participar plenamente en los ámbitos **social e interpersonal** es fundamental adquirir los conocimientos que permitan comprender y analizar de manera crítica los códigos de conducta y los usos generalmente aceptados en las distintas sociedades y entornos, así como sus tensiones y procesos de cambio. La misma importancia tiene conocer los conceptos básicos relativos al individuo, al grupo, a la organización del trabajo, la igualdad y la no discriminación entre hombres y mujeres y entre diferentes grupos étnicos o culturales, la sociedad y la cultura. Asimismo, es esencial comprender las dimensiones intercultural y socioeconómica de las sociedades europeas y percibir las identidades culturales y nacionales como un proceso sociocultural dinámico y cambiante en interacción con la europea, en un contexto de creciente globalización. Los elementos fundamentales de esta competencia incluyen el desarrollo de ciertas destrezas como la capacidad de comunicarse de una manera constructiva en distintos entornos sociales y culturales, mostrar tolerancia, expresar y comprender puntos de vista diferentes, negociar sabiendo inspirar confianza y sentir empatía. Las personas deben ser capaces de gestionar un comportamiento de respeto a las diferencias expresado de manera constructiva. Asimismo, esta competencia incluye actitudes y valores como una forma de colaboración, la seguridad en uno mismo y la integridad y honestidad. Las personas deben interesarse por el desarrollo socioeconómico y por su contribución a un mayor bienestar social de toda la población, así como la comunicación intercultural, la diversidad de valores y el respeto a las diferencias, además de estar dispuestas a superar los prejuicios y a comprometerse en este sentido”.*

Se ha procedido a incluir la explicación completa de la competencia social puesto que es de enorme interés hacer un análisis por la relación tan estrecha que mantiene con el objeto de estudio, la competencia emocional.

Al utilizar el término “vida saludable” se parte de la noción de salud establecida por la OMS en la que se tiene en cuenta todas las dimensiones del sujeto y no solo como ausencia de enfermedad.

También se destaca la importancia de ser capaz de comprender y entender las emociones de los demás, para así dar respuesta a partir de unas conductas que favorezcan la adaptación y acomodación a las vicisitudes acontecidas en la sociedad (Gil et. Al. 2016).

El término empatía aparece de forma explícita al igual que la capacidad de comunicación con los demás de forma asertiva, es decir, vuelven a figurar competencias emocionales, aunque el término no se explicita, al igual que se expone la importancia del creer en uno mismo, confianza que se adquiere cuando uno conoce sus competencias y limitaciones, sabe gestionar aquello que siente en pro de unas relaciones interpersonales positivas creadas desde la asertividad (Gutiérrez y Lozano, 2014).

**Ley Orgánica 3/2020 de 29 de diciembre de Modificación de la Ley Orgánica 2/2006 de Educación**, estas modificaciones derogan la LOMCE, en su preámbulo señala que *“Las sociedades actuales conceden gran importancia a la educación que reciben sus jóvenes, en la convicción de que de ella dependen tanto el bienestar individual como el colectivo. La educación es el medio más adecuado para construir su personalidad, desarrollar al máximo sus capacidades, conformar su propia identidad personal y configurar su comprensión de la realidad, integrando la dimensión cognoscitiva, la afectiva y la axiológica”*.

El bienestar de los sujetos dependerá del desarrollo educativo en todas sus facetas. En la actualidad, esta normativa pone especial énfasis a las dimensiones que construyen la personalidad, mostrando la relación existente entre desarrollo emocional y bienestar personal, además sumando que de este bienestar individual dependerá el bienestar colectivo de una sociedad (Soler et. al., 2018).

Esta nueva ley está sustentada en unos principios fundamentales, entre ellos se destaca mejorar el nivel educativo de todo el alumnado, conciliar la calidad de la educación con la equidad de su reparto, además se señala que *“Se trata de conseguir que todos los ciudadanos alcancen el máximo desarrollo posible de todas sus capacidades, individuales y sociales, intelectuales, culturales y emocionales para lo que necesitan recibir una educación de calidad adaptada a sus necesidades”*.

Aparece el término capacidades emocionales de forma explícita, por lo tanto, haciendo visibles estas competencias se convierten en obligatorias a desarrollar dentro de las aulas por

parte del docente, haciendo referencia a su formación en dichas competencias ya que tendrá que promoverlas, desarrollarlas y potenciarlas (Gordillo y Herrera, 2015).

Se plantea en el preámbulo la necesidad de modificar la formación inicial de los maestros, ya que hay que acomodarla a las exigencias del entorno europeo, en el que se define claramente que el docente es un modelo de desarrollo de todas las competencias para el alumnado (Porras et. Al., 2020).

Es una ley en la que se da especial énfasis al impulso de valores que favorecen aspectos, incluidos en las competencias emocionales, como autoestima, empatía, tolerancia y justicia. Estos términos y constructos se encuentran totalmente ligados a acciones como por ejemplo, identificar y gestionar las emociones de uno mismo y de los otros favorecerán la empatía; y la automotivación forma parte del autoestima (Gordillo y Herrera, 2015).

Entre los fines que se destacan *“el pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades afectivas del alumnado, la formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y de la igualdad efectiva de oportunidades entre hombres y mujeres, el reconocimiento de la diversidad afectivo-sexual, así como la valoración crítica de las desigualdades, que permita superar los comportamientos sexistas”*.

Se deja claro que se demanda un desarrollo integral del sujeto para poder enfrentarse de forma resiliente a las situaciones que acontecerán cotidianamente (Cabello, 2010). Pudiendo conseguir esto solo a través del desarrollo de las competencias emocionales que favorecerán el conocimiento y gestión de las emociones de uno mismo y de las de los demás, impulsando la empatía, la asertividad y por lo tanto el entendimiento de que el conflicto es algo inevitable que se resolverá a partir de una comunicación mediante la escucha activa. (Gordillo y Herrera, 2015).

Se da una importancia apremiante al *“ejercicio de la tolerancia y de la libertad, dentro de los principios democráticos de convivencia y la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos”*. Para poner en marcha el ejercicio de estos principios y conseguir así la prevención de conflictos, los docentes deberán presentar un desarrollo en competencias emocionales (López y Sabater, 2018).

En el Título III se destaca la necesidad de cambio en la formación inicial y permanente de los docentes, ya que se deben adecuar al contexto del nuevo espacio europeo de educación superior *“con el fin de dar respuesta a las necesidades y a las nuevas demandas que recibe el sistema educativo”* (Gordillo y Herrera, 2015).

En su artículo 2 se establecen los fines que se pretenden alcanzar con dicha ley destacando que el sistema educativo español se orientará a la consecución de:

- a) El pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades de los alumnos.*
- c) La educación en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia, así como en la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos.*
- k) La preparación para el ejercicio de la ciudadanía, para la inserción en la sociedad que le rodea y para la participación activa en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable y con capacidad de adaptación a las situaciones cambiantes de la sociedad del conocimiento.*

En los fines quedan asentadas las bases de una escuela instaurada a partir del desarrollo integral de todos los sujetos mediante un enfoque competencial. Se marca que la educación debe tener como objetivo el desarrollo del sujeto dirigido hacia unos valores de convivencia, resiliencia y empatía (Jiménez, 2018), encaminado todo esto a hacer unos ciudadanos y ciudadanas más responsables, empáticos y con capacidad de resolución de conflictos a partir de la asertividad potenciando un ser más competentemente emocional (Porrás et. Al. 2020).

Después de esta revisión por las leyes educativas podemos señalar que el desarrollo emocional del alumnado figura en ellas, y como función docente el desarrollo del mismo, por lo tanto, se deberá tener en cuenta en los planes educativos universitarios ya que se encuentra regulado por ley.

### **2.5.3. PLANES EUROPEOS DE EDUCACIÓN SUPERIOR.**

Se procede a realizar una revisión por los planes europeos, legislación más cercana a la universidad y planes de estudio de magisterio.

La Declaración de Bolonia en 1999 sentó las bases del Espacio Europeo de Educación Superior, se pretende conseguir una unificación y mayor competitividad para los países europeos en titulaciones universitarias y formación (Europea, 1999).

Bolonia utiliza el término competencias como aquellas habilidades que deben ser desarrolladas en los ciudadanos europeos, para responder a los retos y situaciones que nos plantea la sociedad actual (Alonso-Sáez y Aranda-Loroño, 2017).

Los cambios producidos en la estructura del funcionamiento de las enseñanzas universitarias, profundas transformaciones, están dirigidos hacia proporcionar una mejora en la calidad de las enseñanzas y sobre todo para construir una formación profesional similar y compartida en todo el espacio europeo, además de una adecuación de las instrucciones a las demandas de una sociedad que en las últimas décadas se había modificado por completo (García y Pérez, 2008).

Las transformaciones a las que se han visto sometidas las universidades españolas se pueden enumerar como:

- Una alta tasa de escolarización universitaria.
- Una creación de nuevas universidades.
- Competencias para las Comunidades Autónomas y el propio ejercicio por parte de las mismas del derecho constitucional de la autonomía universitaria.
- Mayor oferta educativa en titulaciones.
- Incremento de movilidad internacional.
- Potenciación y valoración de la actividad investigadora.

Se destacan estas transformaciones porque es fundamental conocer y partir del contexto actual de las universidades (De Garay, 2012).

En todo momento tanto desde Bolonia como desde EEES se muestra la sociedad cambiante a la que se deben preparar todos los ciudadanos, teniendo en cuenta una capacitación profesional flexible y unos sujetos con competencias y capacidades que les permitan adaptarse a los cambios, tanto de forma personal como profesional “capacitación personal crítica que

favorezca para la interpretación de la información y la generación del propio conocimiento” (Benito y Cruz, 2005).

Desde esta normativa ya se muestra una concepción de la educación basada en el alumnado y la autonomía de su aprendizaje, y no tanto en la labor docente en sí. Los objetivos que se plantean, a partir de este documento marco, hacen referencia a las competencias que deben ser adquiridas por el estudiante, incluyendo tanto todas aquellas competencias profesionales genéricas y específicas, como aquellas que le derivarán a un desarrollo integral de la persona (Gijón y Crisol, 2012).

Este marco legislativo incita a la inclusión de la educación socioemocional en los procesos de enseñanza aprendizaje independientemente de la edad del alumnado. Por lo tanto, indirectamente señala a los docentes como sujetos que deben estar formados inicialmente en estos aspectos. La calidad del sistema educativo dependerá en gran medida de la calidad de la formación de los docentes (Rubio y Álvarez, 2011).

Las políticas que se promueven desde la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) están ligadas en profundidad en mejorar el bienestar personal y social, y aúnan información sobre el profesorado actual (Cuevas y Moreno, 2016). A partir de aquí se ponen en marcha una gran diversidad de programas con este objetivo, entre ellos, se destacarán el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA), se elaboran estudios cada tres años al alumnado que está a punto de finalizar su educación obligatoria (15 años). Se analizan competencias como el pensamiento creativo y crítico de los alumnos y su capacidad para aplicar lo que han aprendido en materia de lectura, matemáticas, ciencias y recoge las competencias sociales y emocional, y actitud frente al aprendizaje y su bienestar. Partiendo de PISA 2018, se evalúan y analizan entre otros aspectos las habilidades emocionales, entre los resultados obtenidos los adolescentes españoles dieron puntuación más alta en emociones positivas y bienestar que el resto de países (Schleicher, 2019).

Mediante la Evaluación de Competencias de Adultos (Survey of Adult Skills) que forma parte del Programa para la Evaluación Internacional de las Competencias de Adultos (PIAAC) entre otras competencias se analizan las socioemocionales e interpersonales, se destaca la capacidad de comunicarse y relacionarse con los otros (Hanushek et al. 2015).

El Estudio Internacional sobre Educación Preescolar y Bienestar del Niño (International Early Learning and Child Well-Being Study) ofrece información sobre el desarrollo social,

emocional y cognitivo de niños de cinco años, aportando datos para la mejora del bienestar de éstos (Serie, 2020).

En continuidad con todos estos planes y proyectos la OCDE está profundizando mediante el “**Estudio sobre las Destrezas Sociales y Emocionales**” (Study on Social and Emotional Skills –SSES–) en la evaluación de las habilidades emocionales de jóvenes de entre 10 y 15 años (Chernyshenko, Kankaraš y Drasgow, 2018). Se parte de la situación contextual del sujeto para favorecer o perjudicar el desarrollo de estas competencias. Investigación basada en el Modelo de las cinco grandes destrezas: apertura mental, desempeño de las tareas, regulación emocional, implicación con otras personas y colaboración. Cada dimensión hace referencia a subtareas, y recoge en si misma destrezas complejas, es decir, unen varias básicas. Es un estudio desarrollado en tres años en el que en el año 2020 se esperan los resultados de las últimas investigación y resultados recogidos en el año 2019 (Kankaras y Suarez-Álvarez, 2019).

#### **2.4.4. CURRÍCULO FORMACIÓN DOCENTE.**

Por último, se pasa a realizar el análisis del plan de estudios de los grados de magisterio de formación del profesorado UAM se examina si se ofertan asignaturas relacionadas con la Educación Emocional.

En el grado de Ed. Primaria no existe ningún área que haga referencia a la Educación Emocional, apareciendo una optativa no ofertada este curso, denominada “Habilidades socio-emocionales para alumnos con problemas de relación” las optativas se suelen alternar en diferentes cursos, para proporcionar una mayor variedad de asignaturas.

Por otro lado, al analizar el plan de estudios del grado de Educación Infantil está recogida como asignatura obligatoria de primer curso “Desarrollo emocional y social”, en áreas optativas no ofertadas de nuevo encontramos una que hace referencia a nuestro tema de estudio, denominada “Aprendizaje emocional y relación entre iguales. Juego de ficción, necesidades y derechos de la infancia”, las optativas se suelen alternar en diferentes cursos, para proporcionar una mayor variedad de asignaturas.

Consecuentemente, se puede concluir que la Educación Emocional es un área que se ha incluido en el grado de Educación Infantil, quizás por entender que en esta etapa el desarrollo que se debe producir en el alumnado deber integral, en detrimento con respecto a la Educación

Primaria en la que no existe como obligatoria mostrando que este grado tiene una marca más de desarrollo cognitivo tanto de los futuros docentes, como de los discentes con los que desempeñarían su labor educativa.

#### **2.4.5. CONCLUSIÓN.**

Se ha procedido a realizar un repaso exhaustivo a la normativa estatal con respecto a la formación docente y desarrollo de las competencias emocionales y bienestar.

Posteriormente se exponen las líneas con respecto a las investigaciones sobre la mejora de la calidad educativa a nivel europeo, dirigidas hacia un desarrollo de competencias que favorezcan el desarrollo integral del docente y del alumnado, incluyendo de forma explícita las competencias emocionales.

Se acaba señalando las áreas a trabajar en la universidad, sometida a dicho estudio, en las que poco a poco se van introduciendo asignaturas impregnadas de educación emocional, aunque todavía no figuren en todos los grados como obligatorias.

Sigue quedándose en el currículo oculto la formación en competencias emocionales de los futuros maestros, sin tener en cuenta que las vicisitudes a las que se enfrentarán en su labor educativa serán amplias y diversas sin contar, en muchas ocasiones, con las herramientas que les proporcionaría ser competentes emocionalmente y por lo tanto conservar su bienestar.



# **INVESTIGACIÓN EMPÍRICA**



# **MÉTODO**

### 3.1. MÉTODO

El enfoque desarrollado en este estudio es doble cuantitativo y cualitativo, dada la singularidad de investigar en educación.

En esta investigación el análisis descriptivo y correlacional mostrará las relaciones significativas existentes entre las variables que se están analizando de forma categórica y segmentadas en dimensiones y las correlaciones existentes entre competencia emocional y bienestar.

Se analiza normativa oficial europea y nacional directamente relacionada con la educación y formación inicial del alumnado de la Facultad de Formación del Profesorado de la UAM.

La normativa nacional desde la Constitución Española, y las diferentes leyes educativas desde el inicio de la democracia la actualidad. Se repasa la normativa educativa europea, Plan Bolonia, y decretos de formación del profesorado, y una reseña sobre el currículo oficial de los grados de formación del profesorado de la UAM con referencia a las competencias emocionales.

En esta investigación se hace uso del enfoque cualitativo en las entrevistas realizadas a los docentes ya que se recogen sus experiencias, y opiniones personales, proporcionando más significado a los datos recogidos en el enfoque cuantitativo, ya que proporcionarán un apoyo a su interpretación, una aproximación a la realidad educativa mediante una interacción con los agentes que influyen en ella.

#### **Metodología estadística empleada en la realización de este informe:**

Para el análisis estadístico se ha empleado la aplicación informática: IBM-SPSS-25 (referencia: *IBM Corp. Released 2017. IBM SPSS Statistics v 25.0 for Windows; Armonk. NY. USA*).

Las técnicas y test estadísticos empleados han sido:

- En variables cualitativas (nominales): distribución de frecuencias y porcentajes.
- En variables cuantitativas: exploración de datos con gráfico Q-Q de ajuste a la normalidad, histograma, coeficientes de asimetría y curtosis/altura junto al Test de

bondad de ajuste de Kolmogorov-Smirnov y descripción con las herramientas habituales de centralidad (media, mediana) y variabilidad (desviación estándar, rango y amplitud intercuartil).

- Análisis de fiabilidad con “Alfa” de Cronbach y el Coeficiente intraclass
- Coeficiente de correlación de Pearson, entre pares de variables cuantitativas
- Diferencia entre medias: ANOVA univariante y MANOVA, de un factor de efectos fijos.

El nivel de significación fijado es el habitual 5% (significativo si  $p < .05$ ) excepto en el test KS de bondad de ajuste donde se consideran significativos solo los desvíos graves, es decir al 1% ( $p < .01$ ).

En los análisis realizados se emplea el término “tamaño del efecto”. El tamaño del efecto es un indicador de la magnitud de los cambios observados en las variables que se miden (VD) debidos a la influencia (el efecto) de la V.I. explicativas o que se manipula. Es un valor que se expresa en escala *d de Cohen* (diferencia tipificada) o en escala *R-cuadrado* (proporción de varianza explicada; por 100 = %).

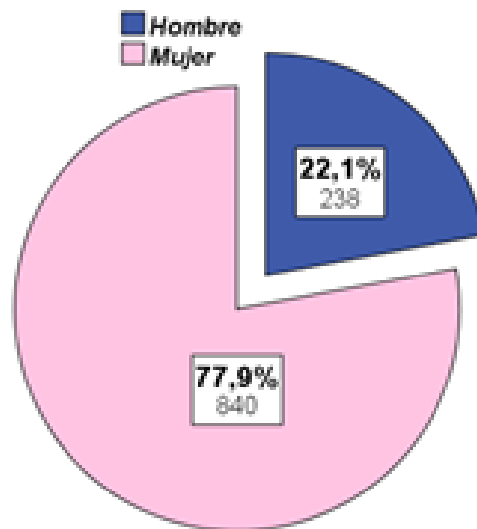
Acerca del N.º de CASOS. El tamaño del efecto *moderado* expresa diferencias que son reales y que se pueden detectar hasta con muestras tan pequeñas como  $50 < N < 100$ . El tamaño del efecto *pequeño* es indicativo de que puede haber algo, pero para detectarlas con cierta seguridad se necesitarían muestras de alrededor de  $N=500$ . El tamaño *grande* o *muy grande*, evidentemente son diferencias que existen con elevado grado de confianza y que se detectan casi a “simple vista” y hasta con muestras muy pequeñas.

### 3.1.1. PARTICIPANTES EVALUACIÓN CUANTITATIVA.

Se contó con la participación de diferentes estudiantes de los diversos grados y postgrados (máster) ofertados en la Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad Autónoma de Madrid, UAM.

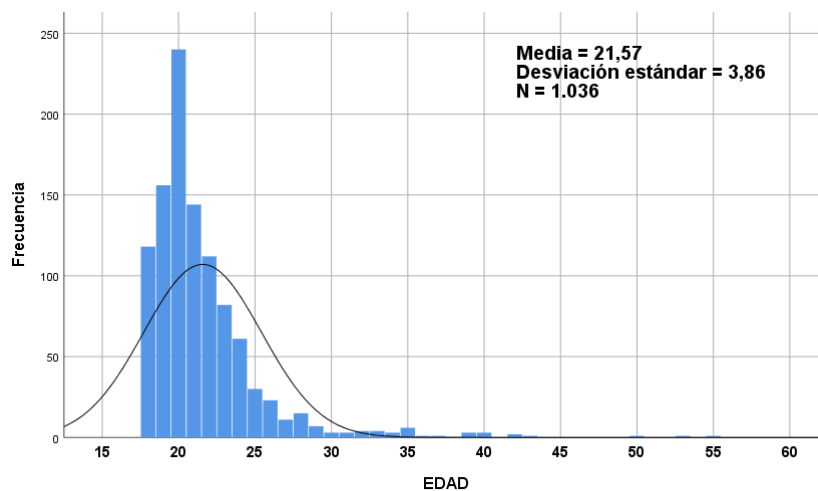
Se dispone de un total de 1078 participantes, entre los que las mujeres son clara mayoría significativa,  $p < .001$ , (valor  $\chi^2=336.18$ ;  $p=.0000$ ): casi el 78% vs el 22% de hombres (fig. 1).

**Figura 1:** *Diagrama de sectores.* Composición de la muestra según GÉNERO. (N=1078)



Las edades de los participantes (N válido: 1036; 42 participantes no respondieron) están comprendidas entre los 18 y los 55 años, con mediana en 21 años. Como es evidente el tipo de población que se maneja produce una gran asimetría en esta variable (fig. 2) con un 91% de casos concentrados entre los 18 y los 25 años; y si subimos el corte hasta los 30 años ya tendríamos acumulados al 96.7% de la muestra. La edad media es de 21.6 años (IC al 95%: 21.3 – 21.8; con desviación estándar de 3.86 años).

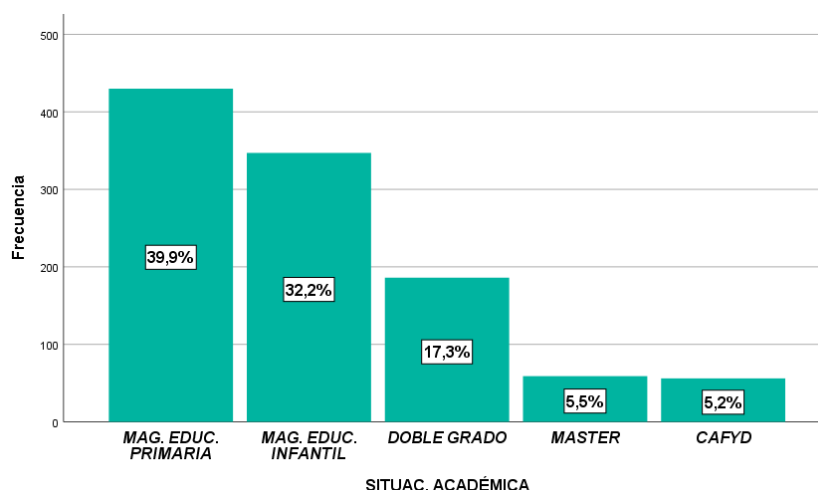
**Figura 2:** *Histograma.* Composición de la muestra según EDAD. (N=1036)



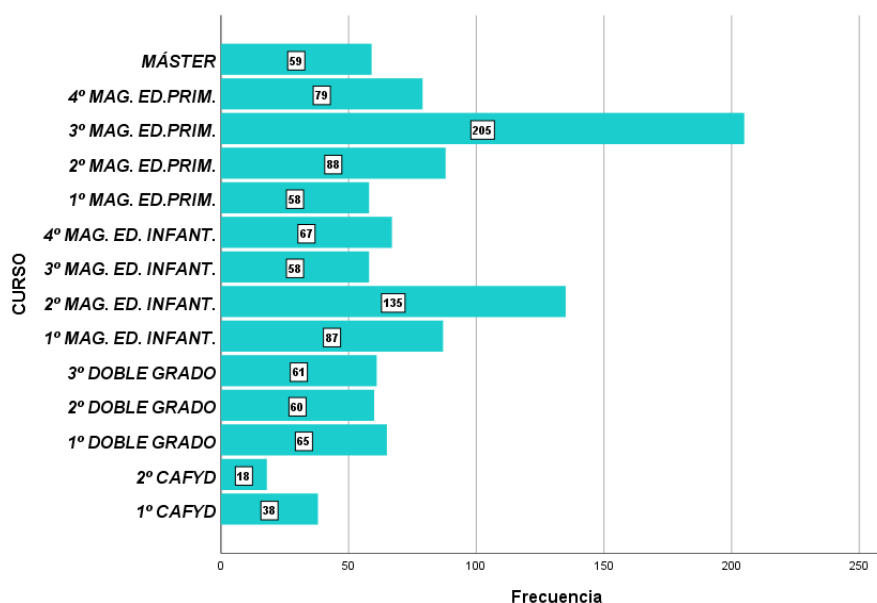
En cuanto a su procedencia se ha comprobado que casi el 40% son del grado de Magisterio en Educación Primaria, seguidos de los de Educación Infantil (32.2%). Doble grado

(17.3%), CAFYD y los diversos Máster, completan la muestra (fig. 3). Por cursos (fig. 4) se ha observado que la mayor participación corresponde a los estudiantes de 3º de M. en E. Primaria (205; 19.0%), seguido de los de 2º de Infantil (135; 12.5%).

**Figura 3:** *Diagrama de barras.* Composición de la muestra según SITUAC. ACADEMICA. (N=1078)



**Figura 4:** *Diagrama de barras.* Composición de la muestra según CURSO. (N=1078)



### **3.1.2. PARTICIPANTES EVALUACIÓN CUALITATIVA**

Siendo el objetivo recoger información y profundizar sobre la formación en educación emocional proporcionada en la formación inicial de los estudiantes de magisterio en este caso en la UAM, se escoge una muestra de sujetos poco numerosa.

El tamaño de la muestra no es tan relevante ni está tan establecido a priori como lo estaba en el enfoque cuantitativo, dado que el aspecto más valorado aquí es la calidad de la información recabada (Martínez-Salgado, 2012). Partiendo de que esto provocará que los contenidos recogidos no podrán ser muy generalizables a la población, aunque si se puede destacar que se ha escogido una muestra muy diversa con respecto a los profesores universitarios en referencia a formación, especialidad, docencia impartida y años de experiencia. El muestreo cualitativo es intencional, los sujetos han sido escogidos en función de los objetivos propuestos en dicha investigación.

## **3.2. PROCEDIMIENTO**

Se informa al Comité de Ética de investigación de la Universidad Autónoma de Madrid, para que indiquen la forma de recogida de datos más correcta, y así cumplir con el código deontológico al ser una investigación que requiere participación de sujetos siendo estos estudiantes de la UAM, ya que podrían presentar vulnerabilidad.

La confidencialidad de los datos se asegura ya que se han recogido edad, curso y sexo, pero en ningún momento se piden ni nombres ni apellidos. Los datos sociodemográficos como son la edad o el sexo se han codificado en el momento de pasar los datos poniendo a cada cuestionario un número, con lo que se garantiza la confidencialidad de los participantes. Puesto que lo único que interesa es el contenido del cuestionario, y el investigador responsable las custodiará adecuadamente. La participación es completamente voluntaria y puede ser interrumpida en cualquier momento. Si los participantes tienen cualquier duda, podrán formularlas al investigador responsable y al colaborador en el momento en el que se está haciendo el cuestionario o en cualquier otro, a través de los correos [toni.fernandez@uam.es](mailto:toni.fernandez@uam.es) o [ana.avilamunoz@educa.madrid.org](mailto:ana.avilamunoz@educa.madrid.org).

Para el análisis de los datos se usan programas informáticos como Excel para montar las tablas y SPSS.

La recogida de datos cuantitativos de los estudiantes se ha realizado durante los meses de enero a junio del curso escolar 2018/2019, y las entrevistas a los docentes se realizaron en los meses de septiembre a febrero del curso 2019/2020.

La aplicación a los estudiantes se hace de forma grupal. Se proporciona a los participantes el documento del consentimiento, (Anexo), en el que se expone la confidencialidad de los datos, y la voluntariedad de la realización del mismo.

Posteriormente se explican los objetivos de la investigación para que los participantes tengan pleno conocimiento de los mismos y planteen si tienen alguna cuestión sobre ellos. Se procede a desarrollar una breve descripción de los instrumentos, recalcando de nuevo la confidencialidad de los datos, la voluntariedad de la realización de las pruebas.

Se reparte el cuadernillo con preguntas y respuestas a los participantes y se les indica que todas las dudas con respecto a las preguntas las formulen al investigador. Se vuelve a puntualizar que solo se necesitan datos como edad, sexo, curso y especialidad, y que posteriormente se codificarán para preservar el anonimato.

Con respecto a los docentes se envía un correo a una selección de docentes al azar y se les pide voluntariamente su participación en las entrevistas.

Se realiza una entrevista estructurada con diferentes profesores voluntarios. El investigador plantea las preguntas y toma apuntes sobre la información vertida por el docente. Una vez recogida se codifica para asegurar la confidencialidad y anonimidad del docente. Se tarda aproximadamente una hora y media en cada entrevista, posteriormente se muestra lo recogido al docente para que firme como que está de acuerdo con aquellas anotaciones sobre sus palabras, y por si quiere matizar algo.

### **3.3. INSTRUMENTOS**

#### **3.3.1.- PEC: ESTRUCTURA DEL PERFIL DE COMPETENCIAS EMOCIONALES.**

La escala PEC se sitúa en el marco de instrumentos diseñados para evaluar facetas de inteligencia o capacidades y competencias emocionales. Recoge la autopercepción de las competencias emocionales intrapersonales e interpersonales. Parte de entender la competencia emocional como la identificación, comprensión, expresión, regulación, el uso de las propias



emociones y en relación con los demás (Páez y Ubillos, 2016). Es un instrumento de autoevaluación de las competencias emocionales, construida a partir de escalas como el TMMS que mide IE, y el TAS que evalúa la alexitimia o déficit de IE.

Según sus análisis de validez y fiabilidad, con respecto a la validez mide la IE autopercibida, en este sentido tiene una utilidad mayor que si solo lo hiciera de rendimiento (Martins et al, 2010). Páez et. al. (2016), contrastaron mediante factorial confirmatorio la estructura de 5 factores de la escala en relación a las propias emociones y las de los otros. La consistencia interna o fiabilidad resultó ser buenas para ambas dimensiones (véase Tabla 1).

**Tabla 1.** Fiabilidad de la escala: dimensiones inter e intra personal.

Intra	Fiabilidad	Inter	Fiabilidad
<b>Identificación</b>	.66	Identificación	.70
<b>Comprensión</b>	.78	Comprensión	.64
<b>Expresión</b>	.67	Expresión	.55
<b>Regulación</b>	.70	Regulación	.70
<b>Uso</b>	.70	Uso	.76
<b>Global</b>	.85	Global	.87

Filella et al. (2016) destacan con estos datos que la fiabilidad global de la escala es buena, al igual que las fiabilidades de las competencias inter e intra.

Este instrumento está compuesto, en su versión validada al castellano, por 50 ítems con formato Likert de 7 opciones de respuesta, desde 1= en total desacuerdo, hasta 7= en total acuerdo. De ellos, por su enunciado/contenido, 34 han sido recodificados de forma inversa previamente a la realización de los análisis estadísticos. Todos estos ítems están configurados en torno de 10 dimensiones, que se agrupan a su vez en 2 competencias. Por tanto, el instrumento genera un total de 12 variables empíricas, más una puntuación total.

### **3.3.2.- EQ-I C: COMPETENCIAS DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL.**

El modelo de Bar-On es un modelo multidimensional que se basa en las competencias emocionales que darán lugar a diferentes perfiles sociales y afectivos que influenciarán en las características de la personalidad de los sujetos (Bar-On, 2000). El test EQI mide las competencias emocionales mediante el uso de un cuestionario breve. Zafra, Pulido y Berros (2014) realizan una adaptación al español con una validez convergente que ofrece información de competencias sociales y emocionales, para poder obtener un modelo ajustado realizaron algunas modificaciones en ítems de la escala. Las autoras presentan una versión adaptada y validada en universitarios españoles para medir IE (competencias emocionales y sociales) mediante un autor informe versión corta del EQ-i de Bar-On (2002), evaluado psicométricamente por Parker et al. (2011).

Es un cuestionario breve de 60 ítems agrupados en 4 subescalas (Intrapersonal, Interpersonal, Manejo del estrés y Adaptabilidad) a partir de las cuales se obtiene una puntuación total de competencia emocional. Este instrumento consta de 28 ítems en formato de respuesta Likert con 5 opciones [1-5] de menor a mayor grado de acuerdo. Entre ellos, a 8 de ellos había que invertir la escala de puntuación de forma previa a los análisis estadísticos realizados. Estos 28 ítems se estructuran en 4 dimensiones competenciales, estando los 8 que se invertían agrupados en una misma dimensión.

Estas dimensiones competenciales son dimensión interpersonal, manejo de estrés, adaptabilidad y estado de ánimo. Zafra, Pulido y Berrios (2014) muestra que los niveles de consistencia interna son aceptables (en torno a .70)

### **3.3.3.- RIFF: ESCALAS DE BIENESTAR PSICOLÓGICO.**

El tercer y último instrumento empleado, una adaptación al castellano del cuestionario RIFF de Bienestar Psicológico. Esta adaptación presenta un ajuste estructural excelente, y unos indicadores de fiabilidad muy positivos. Es una versión nueva abreviada y en castellano. Que se presenta como ideal para la evaluación del bienestar psicológico. Este instrumento es más breve que las escalas originales, de esa forma facilita la aplicación, y sus resultados son mejores que la mayor parte de versiones existentes en inglés (Díaz et al., 2005).

Considera este constructo con base en seis dimensiones, más una puntuación total: Auto aceptación, relaciones positivas, autonomía, dominio del entorno, propósito en la vida y crecimiento personal se compone de 39 ítems una vez más en formato Likert, esta vez con 6 valores [1-6] de menor a mayor acuerdo. Entre ellos, 17 debían ser invertidos en sus respuestas, previamente a los análisis estadísticos que se van a realizar en esta investigación.

Díaz et al. (2006) señalan que con su nueva versión (la usada en esta investigación) los niveles de consistencia obtenidos mejoran desde una  $\alpha$  de Cronbach 0,84 a 0,70. Además, las escalas mostraron un nivel de ajuste excelente al modelo teórico propuesto por D. Van Dierendonck.

### **3.3.4. ENTREVISTAS A LOS DOCENTES**

En el análisis cualitativo la técnica de recogida de información utilizada es la entrevista de tipo semiestructurado a diferentes docentes.

La entrevista semiestructurada parte de un guion con preguntas abiertas, orientadas a los objetivos de la investigación. Al terminar la entrevista se hizo una valoración de la misma, evaluando que se había obtenido la información necesaria.

La entrevista utilizada en esta investigación consta de siete preguntas estructuradas, y un conjunto de preguntas flexibles y abiertas que se utilizan según se vaya desarrollando la sesión de recogida de datos con los docentes.

La temática de las preguntas va dirigida a:

- Recoger el grado de conocimiento sobre competencias básicas y educación emocional de los profesores universitarios voluntarios.
- Analizar el grado de puesta en práctica de las mismas o de aquellos aspectos relevantes conocidos por ellos referentes a la educación emocional o competencias emocionales. Reflexión sobre la puesta en práctica, momentos y tiempos.
- Reunir propuestas de mejora con respecto a la puesta en práctica de la educación emocional y desarrollo de sus competencias en la educación, en el aula, y en su área en concreto.
- Recopilar las opiniones sobre el peso de la educación emocional dentro del currículo, y si debería de pertenecer al mismo dentro de las diferentes etapas educativas.

- Reflexionar sobre ser docente y competentemente emocional, influencias en la práctica educativa.
- Recoger si conocen la relación entre las competencias emocionales y el bienestar psicológico, en situaciones educativas, en docentes y estudiantes.
- Escuchas y anotar todo aquello que quieran expresar sobre sus experiencias en la docencia universitaria formando a futuros docentes, las competencias emocionales y el bienestar personal.

En el desarrollo de las entrevistas se fueron introduciendo preguntas derivadas de las respuestas a las cuestiones planteadas que además aportaban información relevante para la investigación.

### 3.4. VARIABLES DE ESTUDIO

#### 3.4.1. LAS VARIABLES PREDICTIVAS.

**Tabla 2.** Variables Predictivas.

<i><b>COMPETENCIAS EMOCIONALES</b></i>
PEC- Identificación de las emociones en uno mismo.
PEC- Comprensión de las emociones en uno mismo.
PEC- Expresión de las emociones.
PEC- Regulación de las emociones.
PEC- Uso de las emociones.
PEC- Competencia Intrapersonal.
EQ-i. Competencia Intrapersonal.
PEC- Identificación de las emociones en los demás.
PEC- Comprensión de las emociones en los demás.
PEC- Escucha de la expresión de las emociones los demás.
PEC- Regulación de las emociones los demás.

PEC- Uso de las emociones los demás.

PEC- Competencia Interpersonal.

EQ-i. Competencia Interpersonal.

EQ-i. Adaptabilidad.

EQ-i. Manejo del estrés.

PEC- Total competencia emocional.

EQ-i- Total Inteligencia Emocional.

---

### 3.4.2. VARIABLES CRITERIO

**Tabla 3.** Variables criterio.

<b><i>BIENESTAR PSICOLÓGICO</i></b>
RIFF- Autoaceptación.
RIFF- Relaciones positivas.
RIFF- Autonomía.
RIFF- Dominio del entorno.
RIFF- Crecimiento Personal.
RIFF- Propósito de vida.
RIFF- Total bienestar psicológico.

---

### 3.4.3. VARIABLES CONTROL

**Tabla 4:** Variables Control.

<i><b>VARIABLES CONTROL</b></i>
<b>Edad.</b>
<b>Género.</b>
<b>Grado.</b>
<b>Curso.</b>
<b>Master.</b>
<b>Mención</b>

### 3.5. CATEGORIAS DE ANÁLISIS

El procedimiento de recogida de datos del análisis cualitativo se realiza a partir de un proceso abierto y flexible, los datos se clasifican en categorías para analizar las entrevistas de forma exhaustiva con respecto a los contenidos que se quieren inferir en dicha investigación. El estudio cualitativo se utiliza de forma complementaria al estudio cuantitativo realizado. Las categorías que se han establecido son determinadas por los datos cuantitativos y por el marco teórico. Las categorías de análisis que se han establecido para el estudio son tabla 5:

<i><b>TEMÁTICAS</b></i>	<i><b>CATEGORIAS</b></i>
CONCEPTO	Grado de conocimiento de las competencias emocionales.  Grado de aplicación en el aula de las competencias emocionales, o actividades relacionadas con la educación emocional.
PUESTA EN PRÁCTICA	Grado de aplicación en el área de las competencias emocionales, o actividades relacionadas con la educación emocional.

	<p>Grado de aplicación en educación de las competencias emocionales, o actividades relacionadas con la educación emocional.</p> <p>Características de un docente emocionalmente competente y su necesidad.</p>
MEJORA	<p>Propuestas de mejora para la puesta en práctica.</p> <p>Características de un docente emocionalmente competente y su necesidad.</p>
CURRÍCULO	<p>Introducción o concreción explícita de la educación emocional en el currículo de formación del profesorado.</p> <p>Características de un docente emocionalmente competente y su necesidad.</p>
RELACIÓN DE PROPORCIONALIDAD	<p>Establecimiento de relación entre competencia emocional y bienestar.</p> <p>Características de un docente emocionalmente competente y su necesidad.</p>

---

**Tabla 5.** Categorías de análisis.

# OBJETIVOS



## **4. OBJETIVOS**

El objetivo general es evaluar la competencia emocional y bienestar personal de los estudiantes de la Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad Autónoma de Madrid.

Para completar al objetivo general se plantean una serie de objetivos específicos:

- Revisar el trabajo sobre competencias emocionales que está establecido en el Currículo Del Grado y Postgrado de Educación Primaria.
- Utilizar los resultados del estudio empírico para reflexionar sobre la competencia emocional en la formación universitaria.

# **HIPÓTESIS**

## 5. HIPÓTESIS

La hipótesis principal es la siguiente:

**H1:** Los estudiantes con mejores puntuaciones en competencia emocional obtendrían una mayor puntuación en bienestar personal.

Esta hipótesis se **subdivide** en las siguientes:

**H1.2.** Las mujeres obtendrán una mayor puntuación en competencia emocional.

**H1.3.** Las mujeres obtendrán una mayor puntuación en bienestar.

**H1.4.** Los estudiantes de último curso obtendrán una mayor puntuación en competencia emocional en comparación con los de primer año.

**H1.5.** En el currículum de los grados de la facultad de formación del profesorado no figuran áreas en relación al desarrollo de las competencias emocionales o en su defecto a la Educación Emocional.

# RESULTADOS

# **RESULTADOS CUANTITATIVOS**

## **6.1. RESULTADOS CUANTITATIVOS**

### **6.1.1. FIABILIDAD DE LOS CUESTIONARIOS UTILIZADOS.**

El análisis estadístico de este estudio debe comenzar y comienza, por el análisis de la fiabilidad de las respuestas dadas por nuestra muestra a los cuestionarios empleados como método de medida de las variables de los constructos teórico que queríamos recoger: Competencias Emocionales: PEC; Competencias emocionales: EQ-i para universitarios; y Bienestar Psicológico: RIFF.

Para el análisis de la fiabilidad, se ha empleado el clásico método de la Ecuación “Alfa” de Cronbach que estima la fiabilidad desde la perspectiva de la consistencia interna entre ítems. Junto a ésta se ha empleado el Coeficiente de Correlación Intraclass para estimar el IC de la fiabilidad, con confianza del 95%. Ambos coeficientes tienen un rango de valores posibles [0-1], donde un valor  $>.800$  es una alta fiabilidad, pero ya desde  $.600$  se puede admitir que la fiabilidad es buena.

El resultado de estos análisis se expone a continuación para cada uno de los tres instrumentos utilizados.

#### **6.1.1.1. ESTRUCTURA DEL PERFIL DE COMPETENCIAS EMOCIONALES.**

Este instrumento está compuesto, en su versión validada al castellano, por 40 ítems con formato Likert de 7 opciones de respuesta, desde 1= en total desacuerdo, hasta 7= en total acuerdo. De ellos, por su enunciado/contenido, 34 han sido recodificados de forma inversa previamente a la realización de los análisis estadísticos. Todos estos ítems están configurados en torno de 10 dimensiones, que se agrupan a su vez en 2 competencias. Por tanto, el instrumento genera un total de 12 variables empíricas, más una puntuación total. Se ha estimado la fiabilidad para cada uno de estos 13 conjuntos de ítems.

Los resultados se resumen en la tabla 6 que sigue. Desde ellos se puede concluir que:

- El grado de fiabilidad en la Competencia Emocional Intrapersonal es muy alto (.851); siendo a su vez elevado en cada una de sus cinco dimensiones (valores entre: .688 y .734).
- Por su parte la fiabilidad de la Competencia Comicial Interpersonal es menos que la de competencia anterior, pero sigue siendo elevada (.790). Dentro de esta competencia

interpersonal: (1) dos dimensiones tienen valores de Cronbach de al menos .700, por lo que podemos decir que su fiabilidad es elevada; (2) pero en las otras tres, el grado de fiabilidad es menor (entre .551 y .612) aunque podemos decir, al menos, que aún es buena.

- Y, por último, la fiabilidad del conjunto completo de ítems PEC, es muy alta (.871), superior a la de ambas competencias por separado.

En conclusión, podemos aceptar que la fiabilidad de las respuestas de los participantes de nuestra muestra, es buena, llegando en algunas de las variables a ser incluso elevada o muy alta.

**Tabla 6:** *Análisis de fiabilidad: Alfa de Cronbach.* Cuestionario PEC de Estructura del Perfil de Competencias Emocionales. (N=1078 Universitarios).

<i>Competencias y Dimensiones PEC</i>	Nº de ÍTEMS	ALFA de Cronbach	Coefic. Intraclase IC al 95%	Test de Significación
<b>COMP. EMOCIONAL INTRAPERSONAL</b>	21	.851	.838 / .864	<.001
<b>IDENTIFICACIÓN de mis emociones</b>	4	.704	.674 / .732	<.001
<b>COMPRENSIÓN de mis emociones</b>	4	.707	.678 / .735	<.001
<b>EXPRESIÓN de mis emociones</b>	4	.692	.661 / .721	<.001
<b>REGULACIÓN de mis emociones</b>	5	.734	.708 / .758	<.001
<b>UTILIZACIÓN de mis emociones</b>	4	.688	.657 / .718	<.001
<b>COMP. EMOCIONAL INTERPERSONAL</b>	19	.790	.771 / .808	<.001
<b>IDENTIFICACIÓN de las emociones de los otros</b>	4	.551	.501 / .598	<.001
<b>COMPRENSIÓN de las emociones de los otros</b>	4	.580	.537 / .619	<.001
<b>EXPRESIÓN de las emociones de los otros</b>	3	.612	.570 / .651	<.001
<b>REGULACIÓN de las emociones de los otros</b>	4	.700	.670 / .729	<.001
<b>UTILIZACIÓN de las emociones de los otros</b>	4	.764	.740 / .786	<.001
<b>TOTAL PEC – COMPETENCIA EMOCIONAL</b>	40	.871	.860 / .882	<.001

### 6.1.1.2. COMPETENCIAS DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL. EQ-I

Este instrumento consta de 28 ítems en formato de respuesta Likert con 5 opciones [1-5] de menor a mayor grado de acuerdo. Entre ellos, a 8 de ellos había que invertir la escala de puntuación de forma previa a los análisis estadísticos realizados. Estos 28 ítems se estructuran en 4 dimensiones competenciales, estando los 8 que se invertían agrupados en una misma dimensión. El resultado del estudio de la fiabilidad de las 4 variables de estas dimensiones, así como de la puntuación total en este instrumento, se resume en la tabla 7 que sigue. Como se puede apreciar en ella, todos los coeficientes de Cronbach obtenidos nos permiten concluir que la fiabilidad de las respuestas de los sujetos de nuestra muestra universitaria es elevada: entre .715 de la puntuación total y .888 en la dimensión Manejo del Estrés.

**Tabla 7:** *Análisis de fiabilidad: Alfa de Cronbach.* Cuestionario EQ-i, versión corta, de Competencias en Inteligencia Emocional. (N=1078 Universitarios).

<i>Competencias EQ-i (Factores de 1er orden)</i>	Nº de ÍTEMS	ALFA de Cronbach	Coefic. Intraclass IC al 95%	Test de Significación
INTERPERSONAL	7	.772	.750 / .792	<.001
ADAPTABILIDAD	5	.778	.757 / .799	<.001
MANEJO DEL ESTRÉS	8	.888	.877 / .897	<.001
INTRAPERSONAL	8	.768	.747 / .789	<.001
<b>TOTAL EQ-i – INTELIGENCIA EMOCIONAL</b>	28	.715	.690 / .739	<.001

### 6.1.1.3. RIFF: ESCALAS DE BIENESTAR PSICOLÓGICO.

El tercer y último instrumento empleado, el cuestionario RIFF de Bienestar Psicológico, se compone de 39 ítems una vez más en formato Likert, esta vez con 6 valores [1-6] de menor a mayor acuerdo. Entre ellos, 17 debían ser invertidos en sus respuestas, previamente a los análisis estadísticos que se van a realizar en esta investigación. Este cuestionario define 6 dimensiones, más una puntuación total final. Los resultados del estudio de la fiabilidad de este instrumento se resumen en la tabla 8 que sigue.

Como se puede comprobar en ella, en las seis dimensiones se han obtenido valores de fiabilidad elevados, desde casi .700 hasta .825; mientras que en la puntuación total del



instrumento completo el grado de fiabilidad aun es más elevado (.913). Por tanto, podemos concluir que la fiabilidad que alcanza nuestra muestra de participantes en este instrumento es muy buena.

**Tabla 8:** Análisis de fiabilidad: Alfa de Cronbach. Cuestionario RIFF de Bienestar Psicológico. (N=1078 Universitarios).

<b>Dimensiones RIFF de Bienestar Psicológico</b>	<b>Nº de ÍTE MS</b>	<b>ALFA de Cronbach</b>	<b>Coefic. Intraclass IC al 95%</b>	<b>Test de Significación</b>
<b>AUTOACEPTACIÓN</b>	6	.825	.809 / .841	<.001
<b>RELACIONES POSITIVAS</b>	6	.810	.792 / .827	<.001
<b>AUTONOMÍA</b>	8	.762	.740 / .783	<.001
<b>DOMINIO DEL ENTORNO</b>	6	.698	.670 / .725	<.001
<b>CRECIMIENTO PERSONAL</b>	7	.715	.688 / .740	<.001
<b>PROPÓSITO EN LA VIDA</b>	6	.811	.793 / .828	<.001
<b>TOTAL Riff – BIENESTAR PSICOLÓGICO</b>	39	.913	.905 / .902	<.001

### 6.1.2. ANÁLISIS EXPLORATORIO Y DESCRIPTIVO DE LAS VARIABLES.

Verificada la más que suficiente fiabilidad lograda por nuestra muestra de participantes en todos los instrumentos a los que han respondido, se procede a generar todas las variables correspondientes a los constructos, competencias y dimensiones que se evalúan con ellos. En total: 25 variables que se han construido por el método de la acumulación (suma de respuestas numéricas a los ítems) siguiendo las instrucciones de los respectivos manuales de uso.

Tras esto, el siguiente paso del análisis estadístico es realizar una exploración junto a una descripción de estas variables. La exploración está destinada fundamentalmente a comprobar si las variables se ajustan, o al menos tienden, hacia la normalidad estadística típica de una campana de Gauss. Para ello se han empleado:

- Gráficos Q-Q de ajuste a la normalidad que nos muestran de visu la cercanía de los valores empíricos al modelo de la campana normal.
- Índices de forma: asimetría y curtosis.

- Test de bondad de ajuste de Kolmogorov-Smirnov, donde dada su sensibilidad y el elevado tamaño de muestra del que se dispone solo se considera como falta de normalidad el desajuste grave (es decir el significativo con  $p < .01$ ).
- A la par se ha empleado el gráfico de caja (*box plot*) para determinar la existencia de algún valor atípico (*outlier*) debido a su lejanía con respecto a los demás (los denominados *far out*).
- Se completa el estudio con los valores de los estadísticos descriptivos clásicos, de centralidad (media y mediana) y de variabilidad (desviación estándar, amplitud intercuartil) junto al rango total observado, que se resumen en tablas para cada uno de los instrumentos.

#### **6.1.2.1. VARIABLES PEC: ESTRUCTURA DEL PERFIL DE COMPETENCIAS EMOCIONALES.**

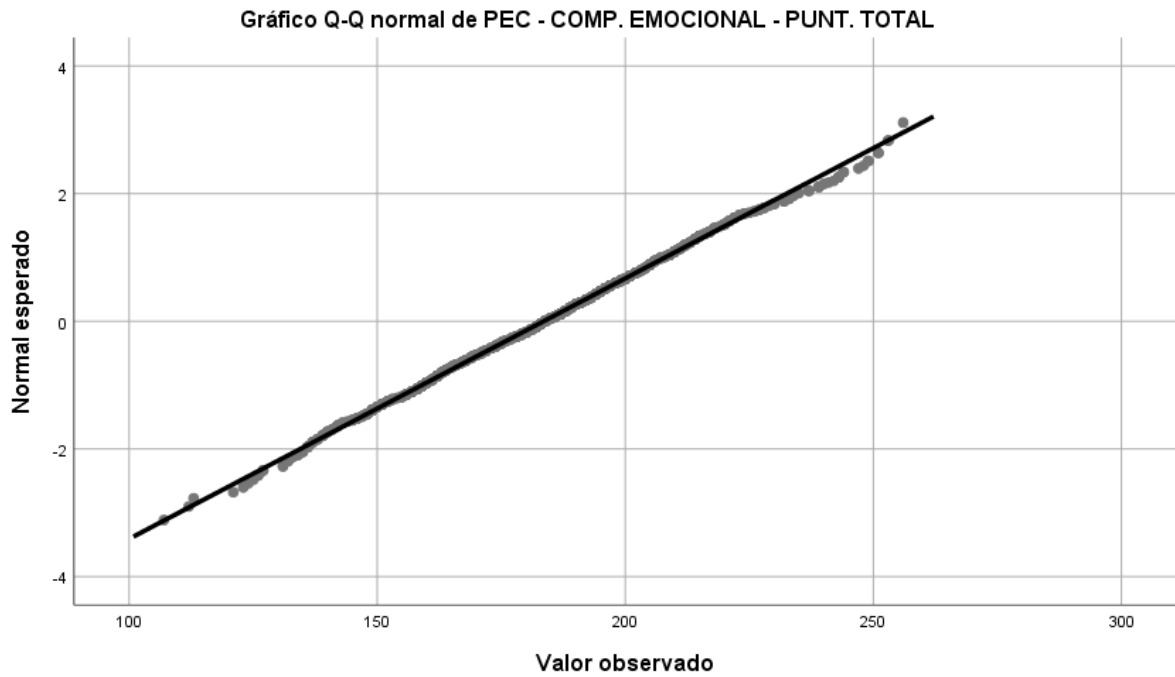
La exploración gráfica de estas variables nos indica que en el box plot apenas se detectan valores atípicos; es cierto que aparecen algunos (la mayoría de tipo cercano: *near out*) pero apenas vemos algún *far out* ( $< 0.2\%$ ) por lo que no consideramos necesario intervenir sobre ellos.

Los gráficos Q- Q de normalidad junto a los histogramas, revelan distribuciones que claramente evocan a la campana normal, por lo que se puede considerar que si no se distribuyen normalmente al menos tienden hacia ella.

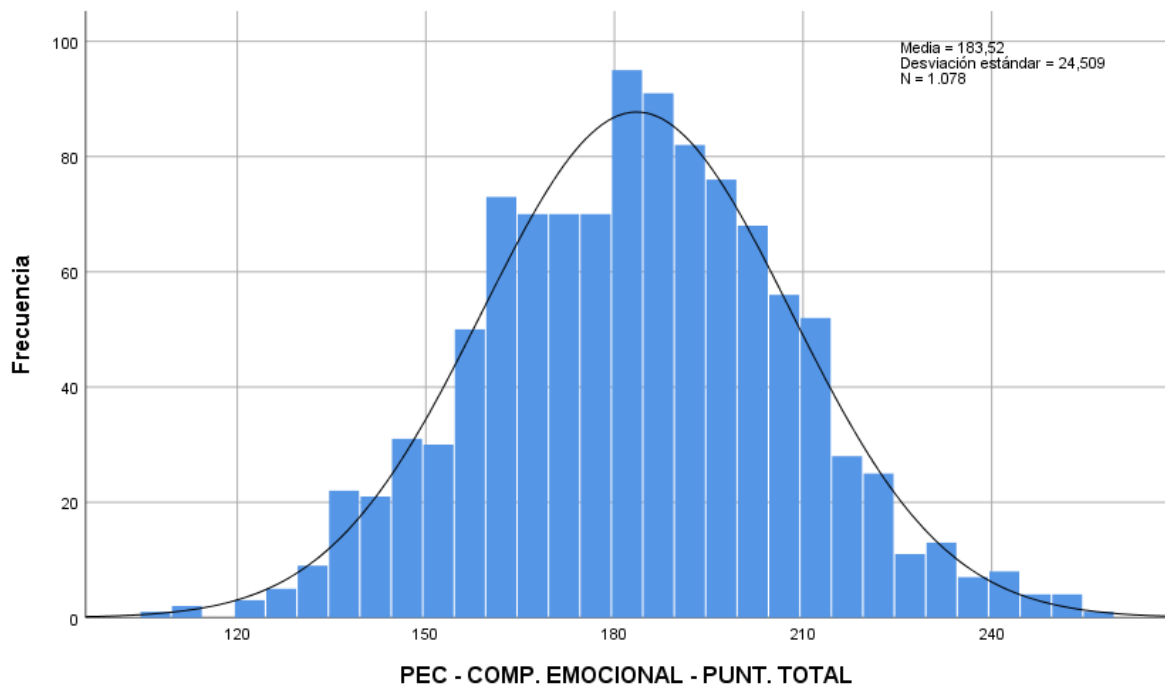
Se va a proceder a un repaso de dichas gráficas comenzando por las creadas a partir de las puntuaciones totales obtenidas por los participantes en competencia emocional, posteriormente se diseccionarán las dimensiones que conforman las competencias intrapersonal e interpersonal, teniendo en cuenta que cada una de ellas se subdivide en identificación, comprensión, expresión, regulación y utilización, para la primera con respecto a uno mismo y la segunda hacia los demás.

## PUNTUACIÓN TOTAL COMPETENCIA EMOCIONAL

**Figura 5:** Diagrama Q-Q de normalidad

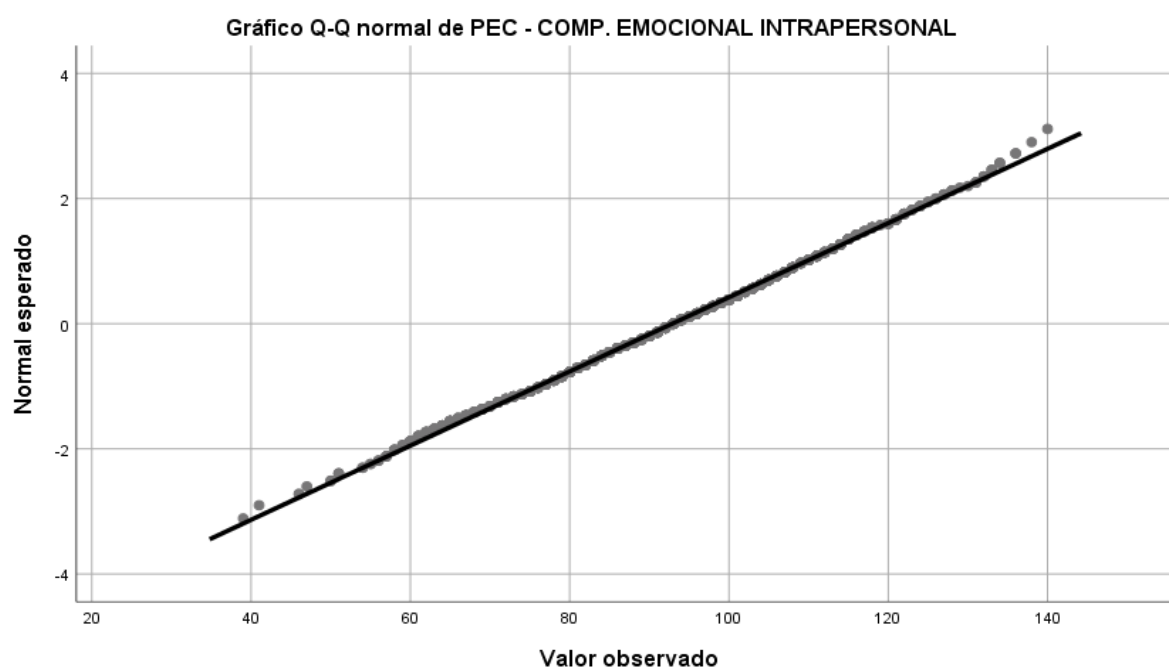


**Figura 6:** Histograma con curva normal.

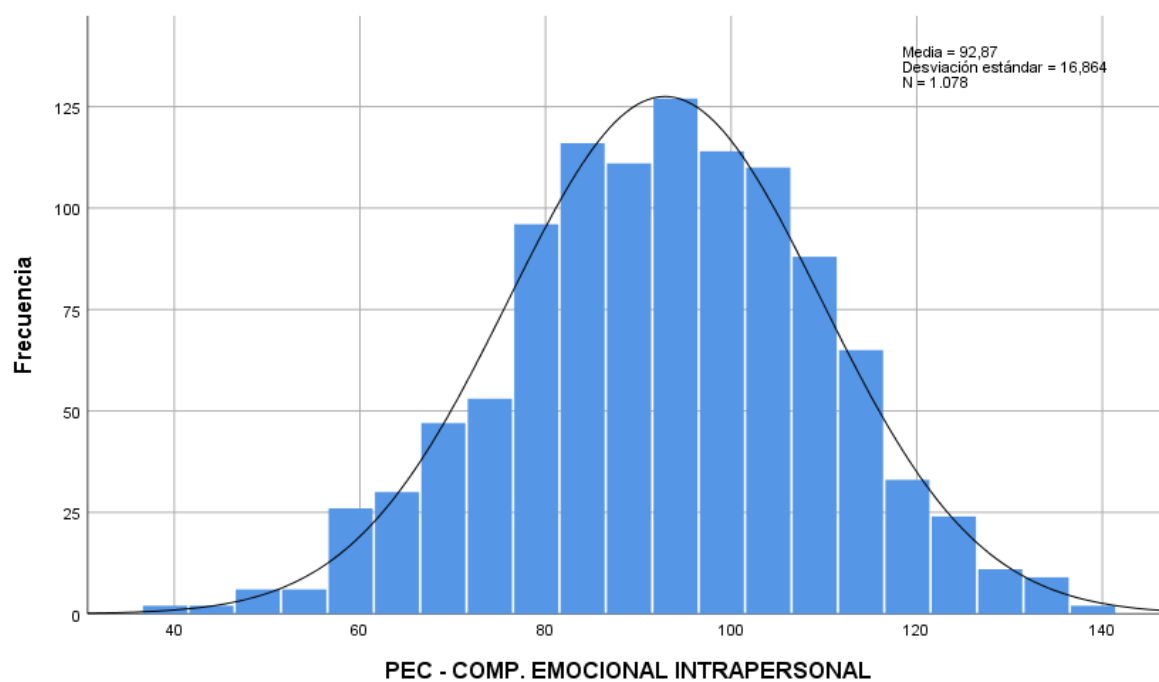


## PUNTUACIÓN TOTAL COMPETENCIA INTRAPERSONAL

**Figura 7:** Diagrama Q-Q de normalidad

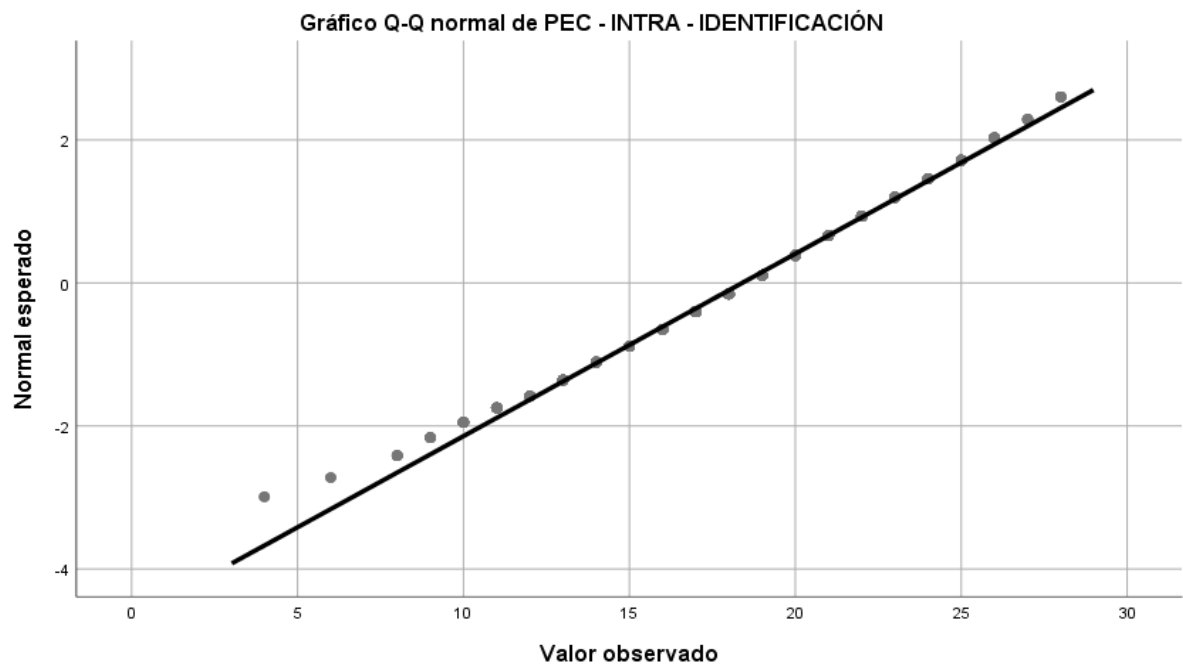


**Figura 8:** Histograma con curva normal.

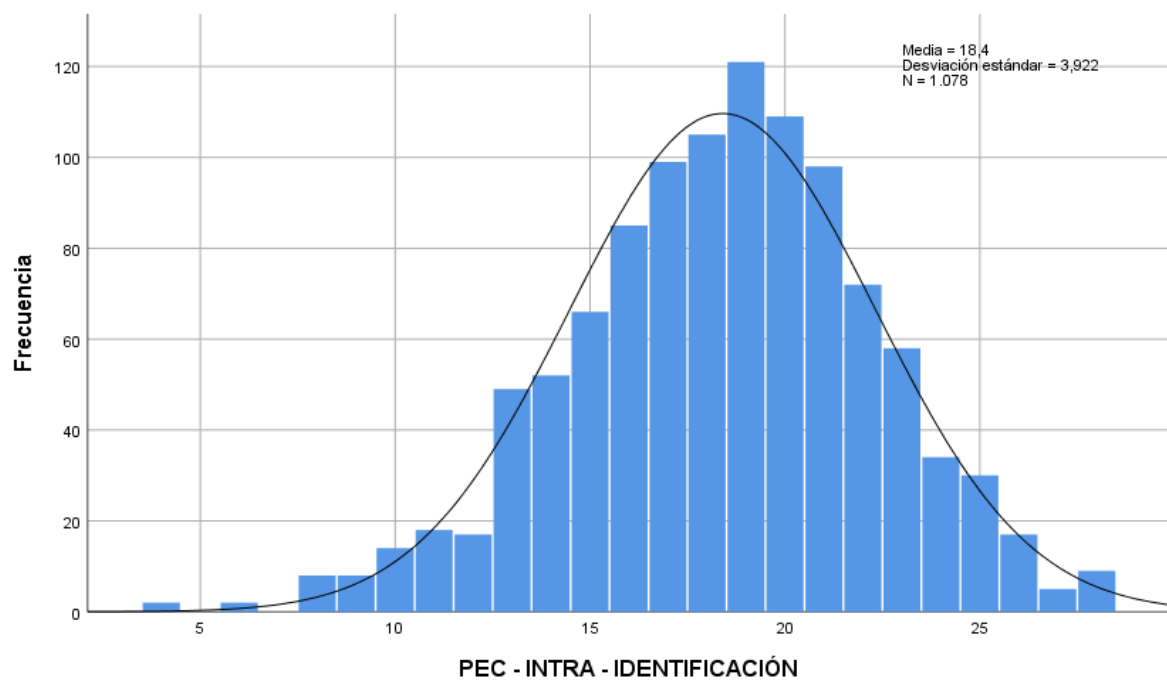


## COMP. INTRA-IDENTIFICACIÓN

**Figura 9:** Diagrama Q-Q de normalidad

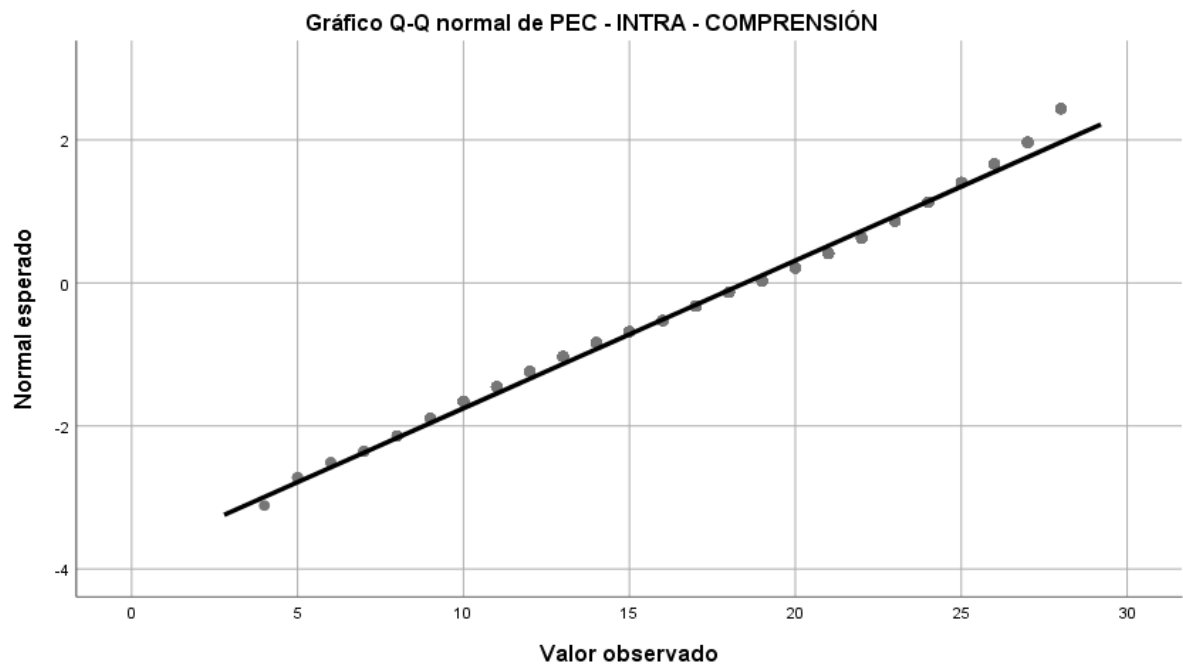


**Figura 10:** Histograma con curva normal.

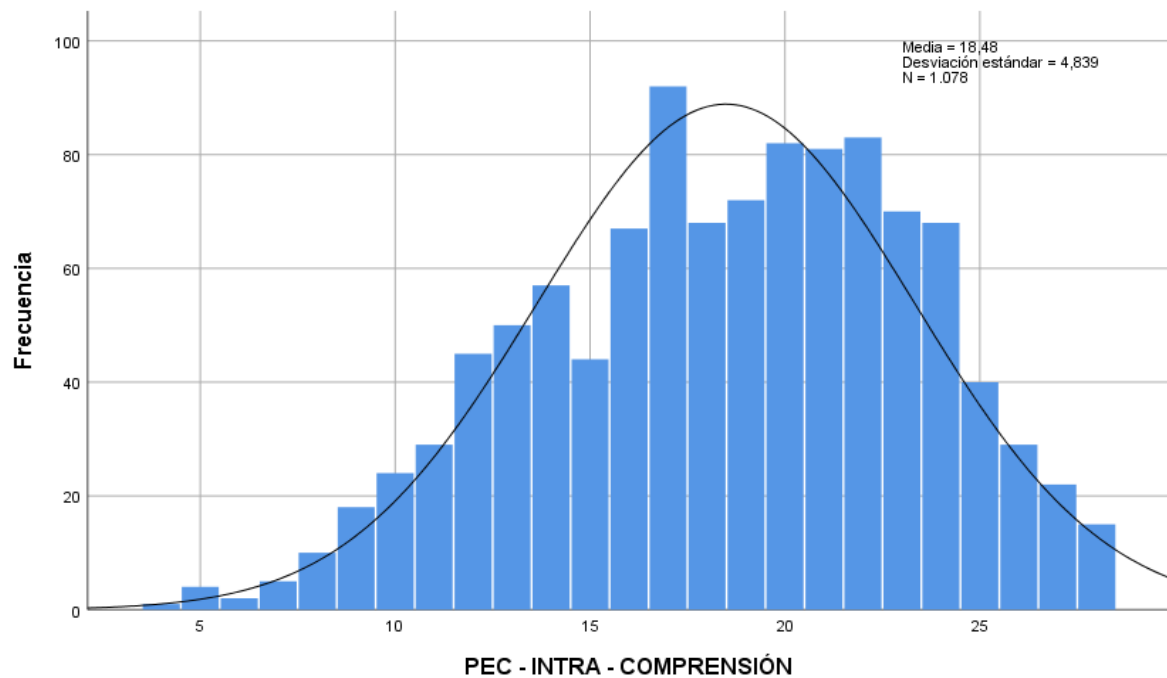


## COMP. INTRA-COMPREENSIÓN

**Figura 11:** Diagrama Q-Q de normalidad

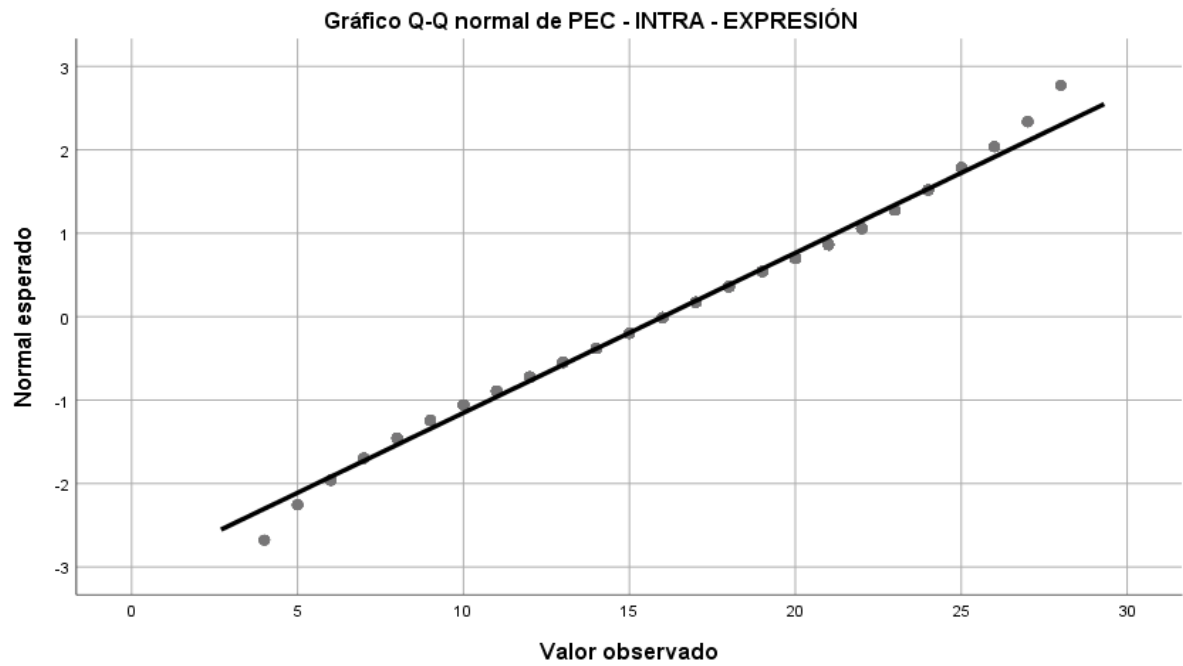


**Figura 12:** Histograma con curva normal.

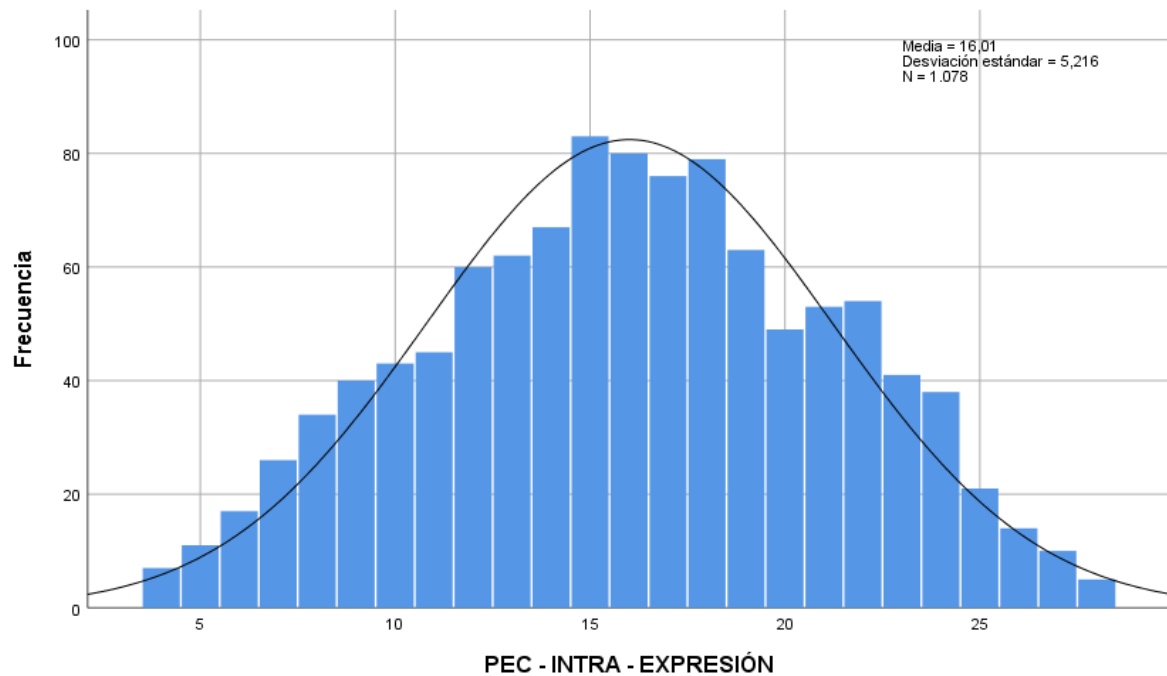


## COMP. INTRA-EXPRESIÓN

**Figura 13:** Diagrama Q-Q de normalidad

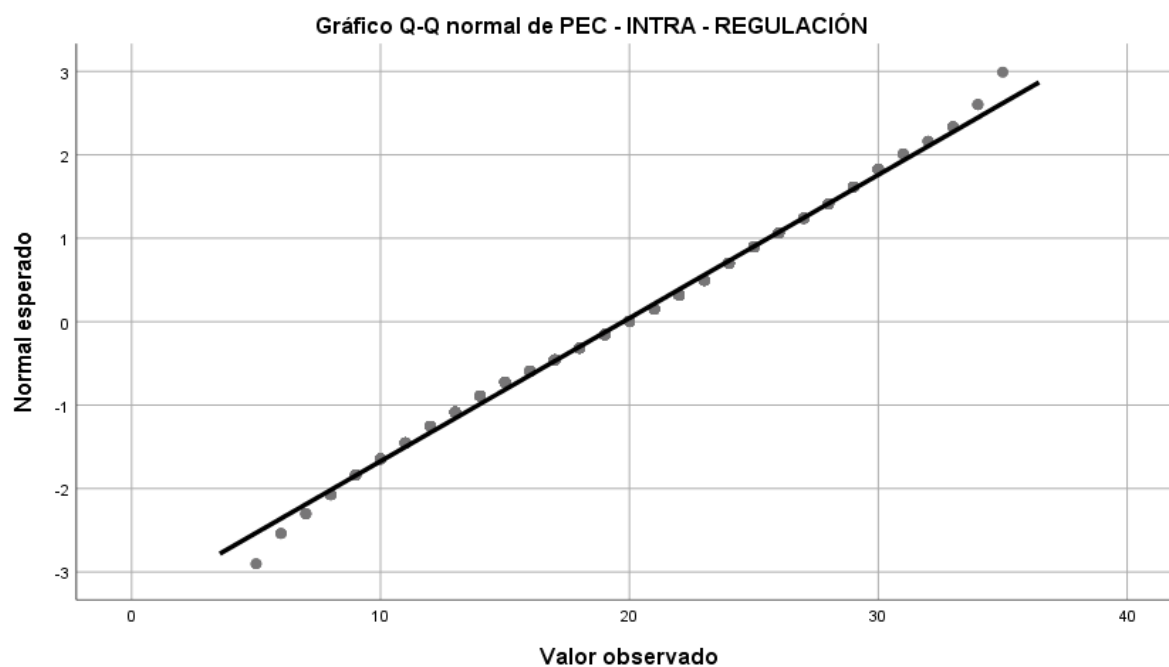


**Figura 14:** Histograma con curva normal.

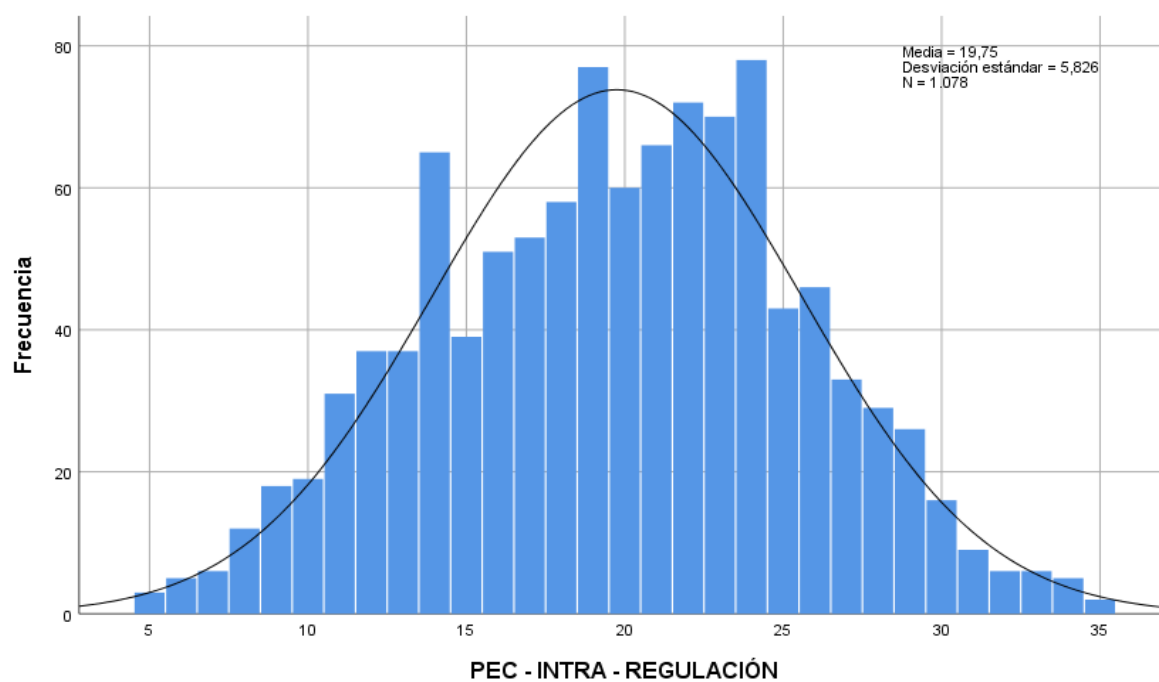


## COMP. INTRA-REGULACIÓN

**Figura 15:** Diagrama Q-Q de normalidad



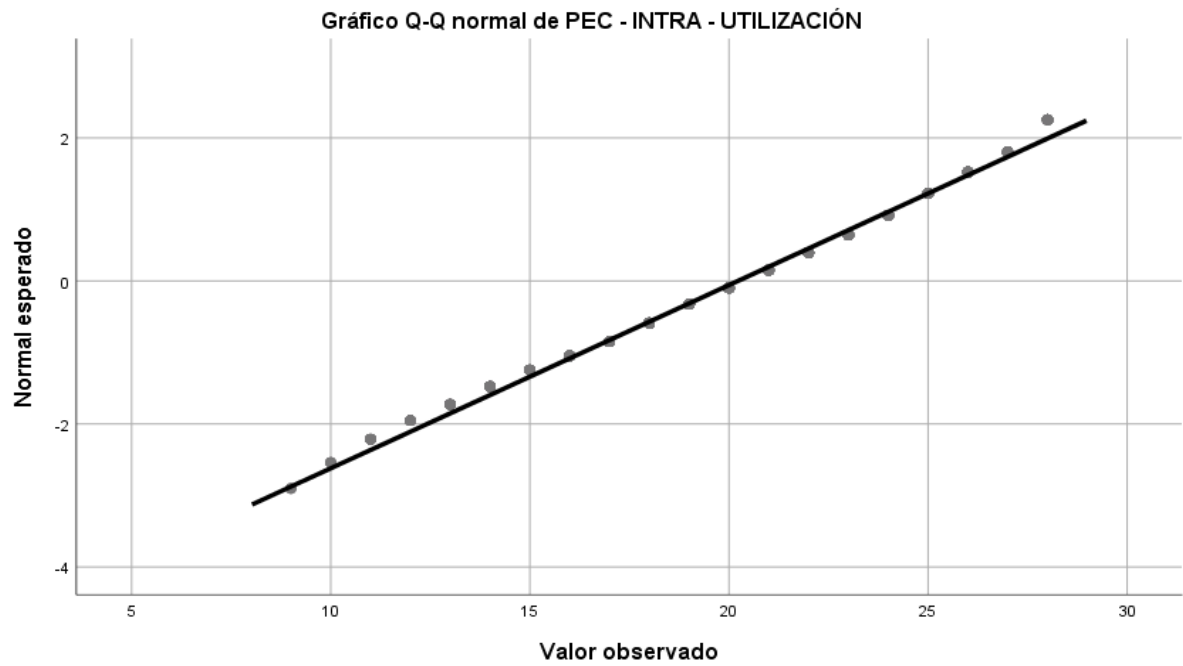
**Figura 16:** Histograma con curva normal.



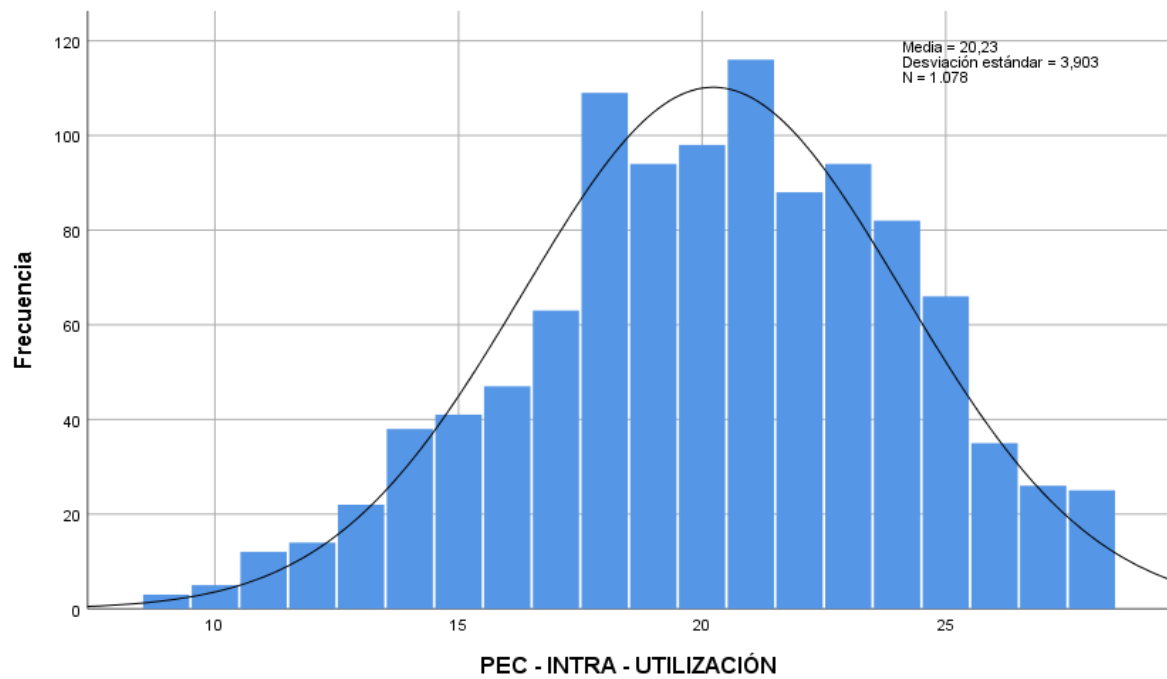


## COMP. INTRA-UTILIZACIÓN

**Figura 17:** Diagrama Q-Q de normalidad

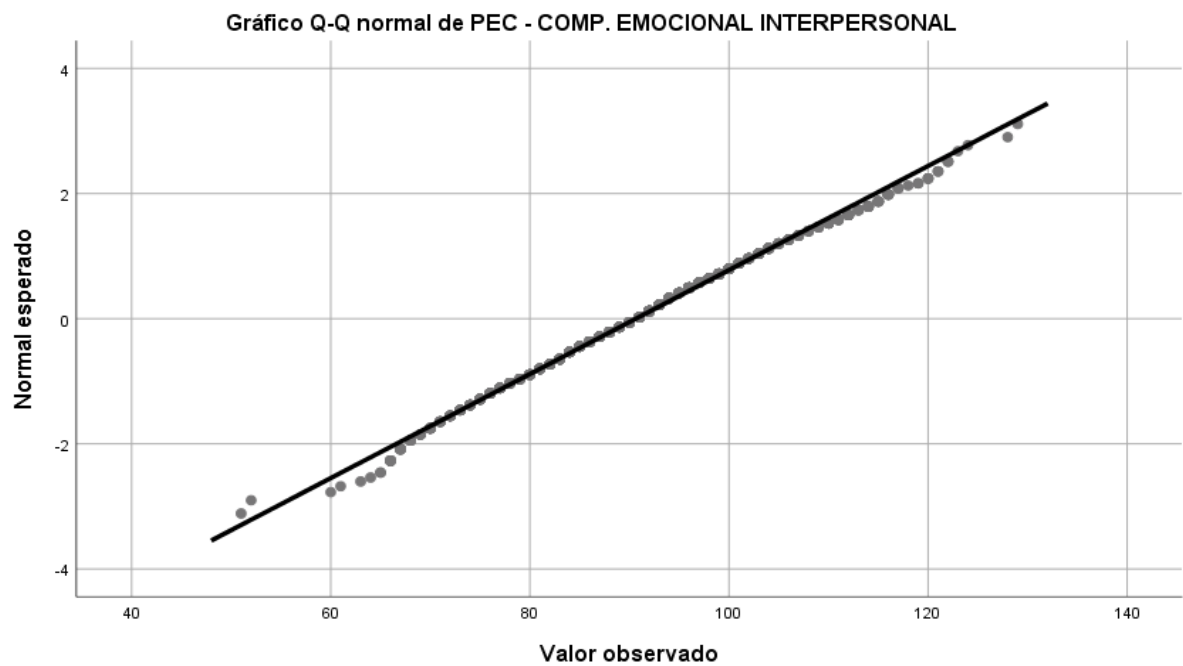


**Figura 18:** Histograma con curva normal.

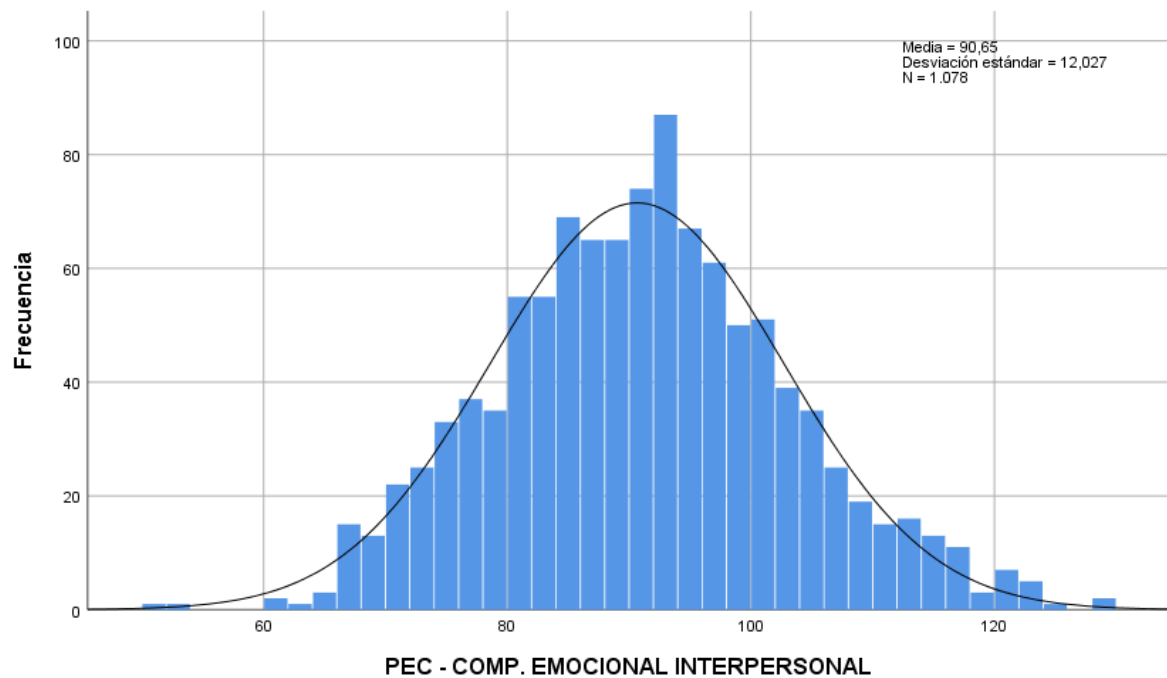


## PUNTUACIÓN TOTAL COMPETENCIA INTERPERSONAL

**Figura 19:** Diagrama Q-Q de normalidad

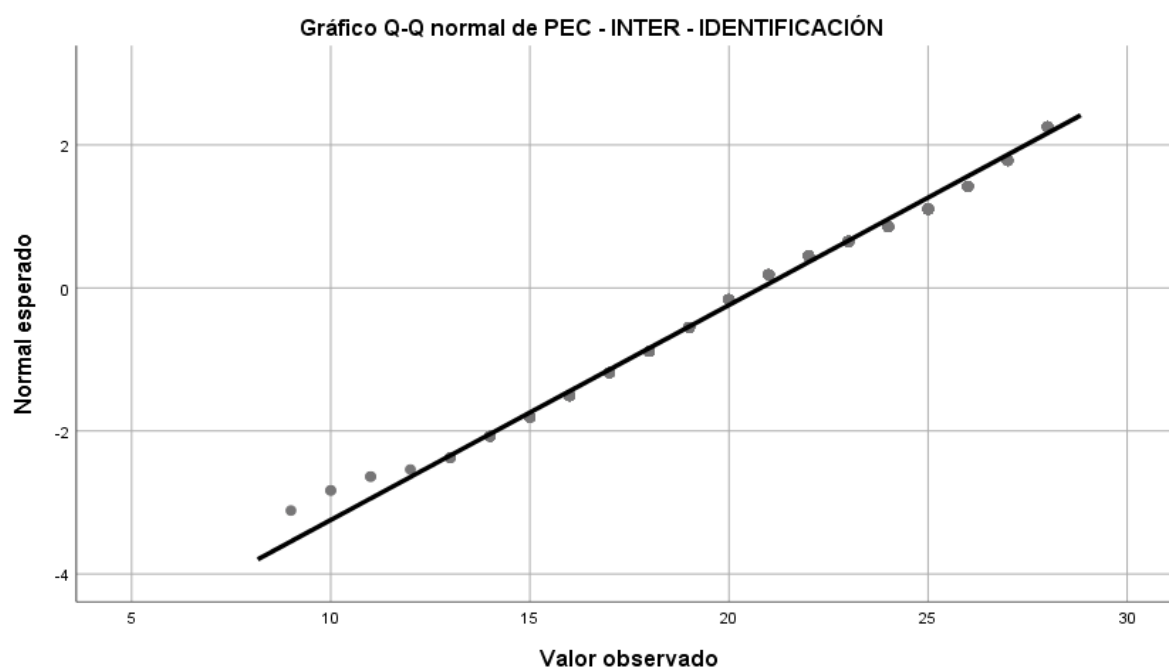


**Figura 20:** Histograma con curva normal.

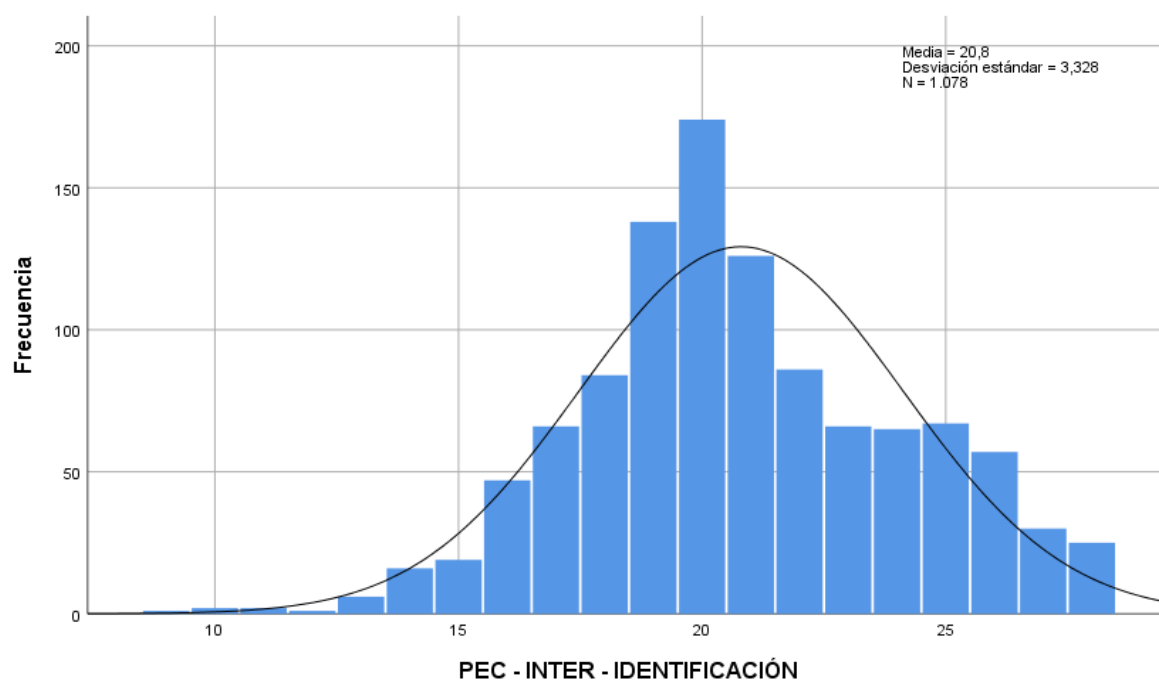


## COMP. INTER-IDENTIFICACIÓN

**Figura 21:** Diagrama Q-Q de normalidad

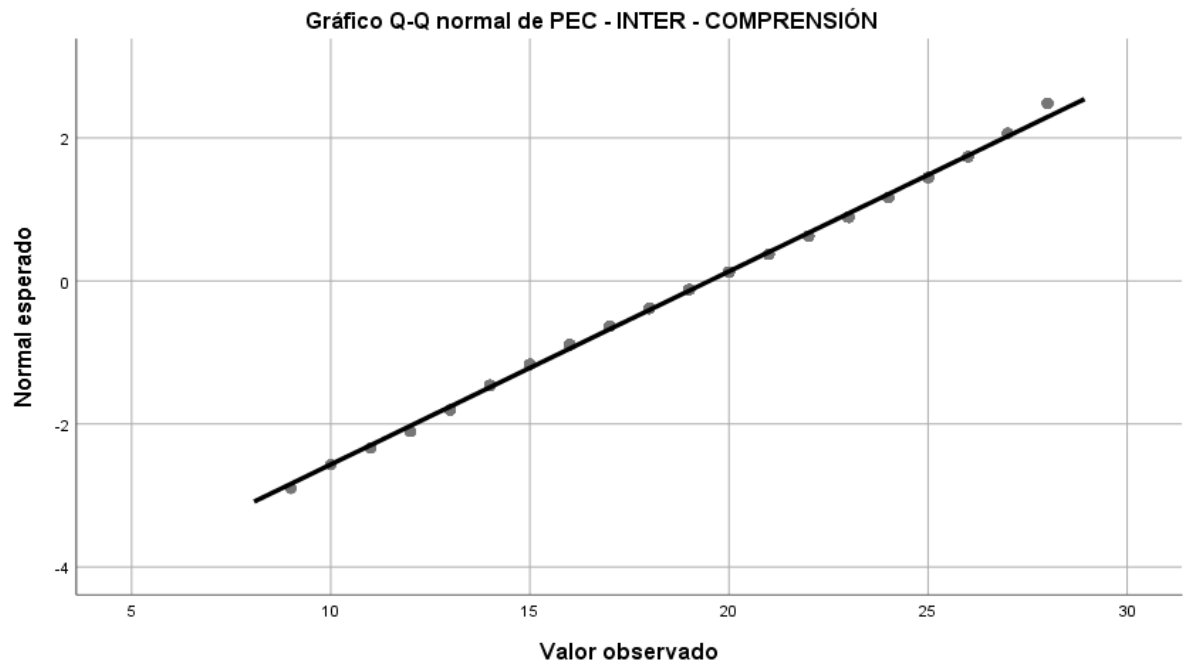


**Figura 22:** Histograma con curva normal.

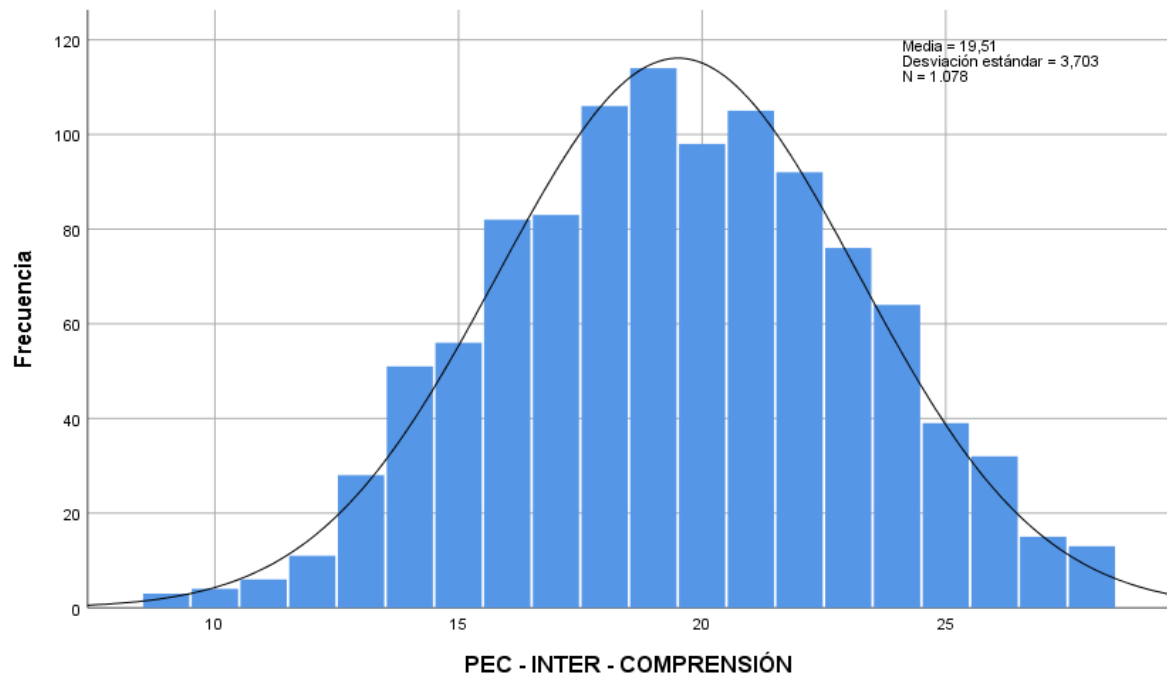


## COMP. INTER-COMPREENSIÓN

**Figura 23:** Diagrama Q-Q de normalidad

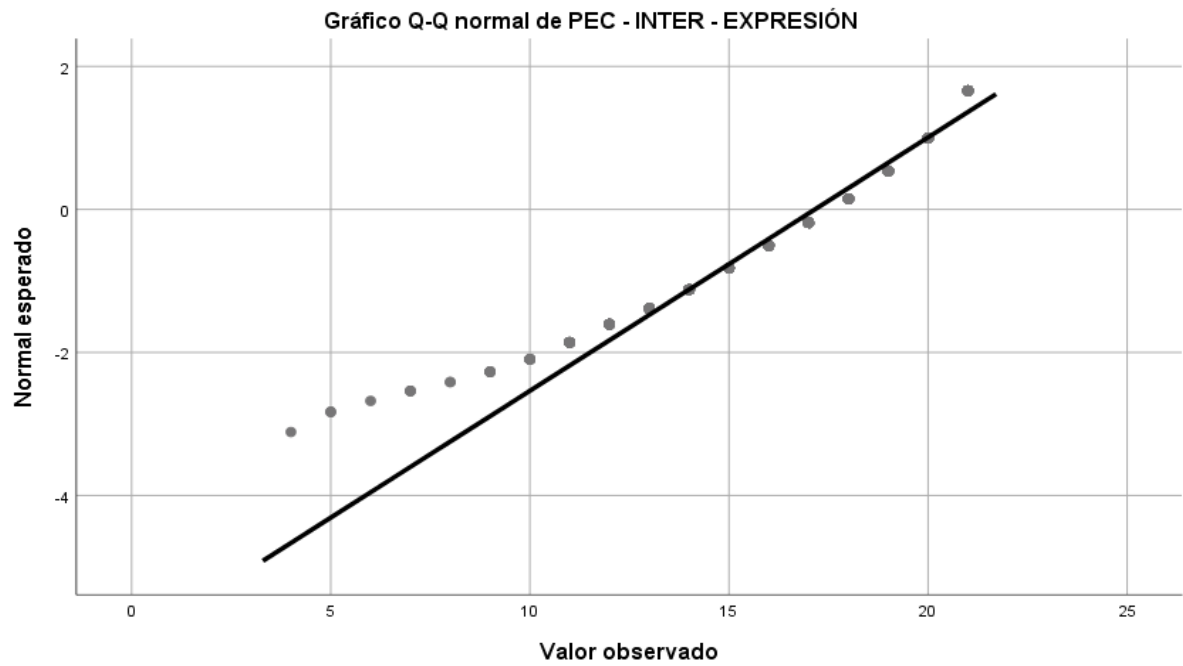


**Figura 24:** Histograma con curva normal.

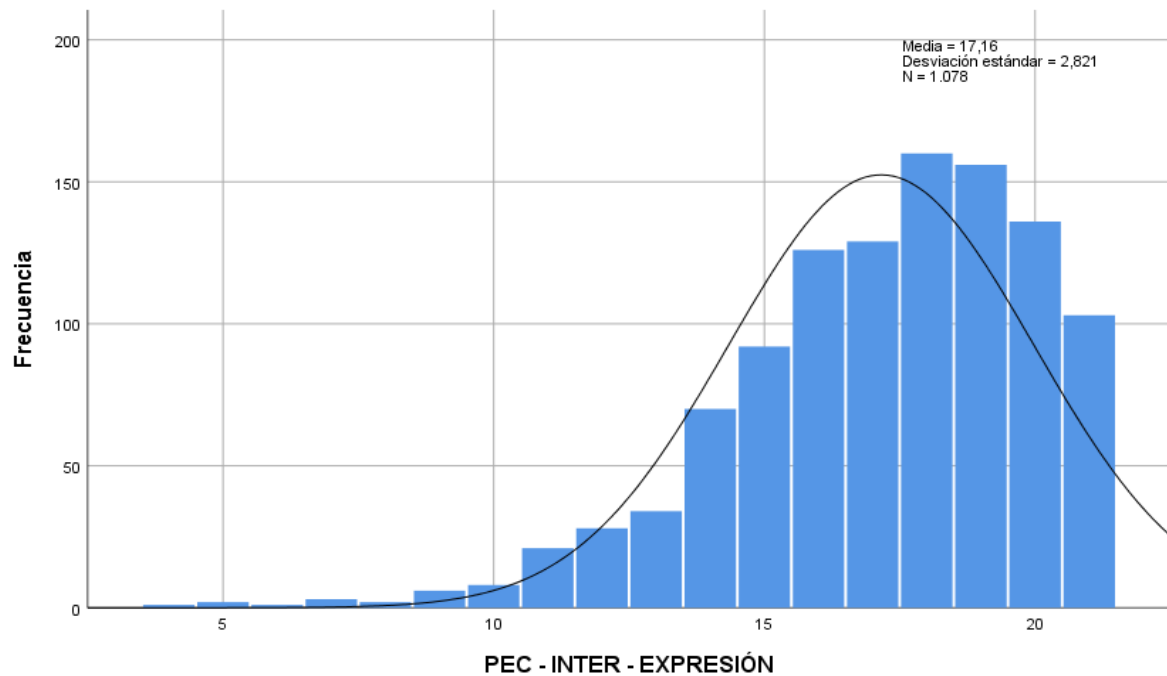


## COMP. INTER-EXPRESIÓN

**Figura 25:** Diagrama Q-Q de normalidad

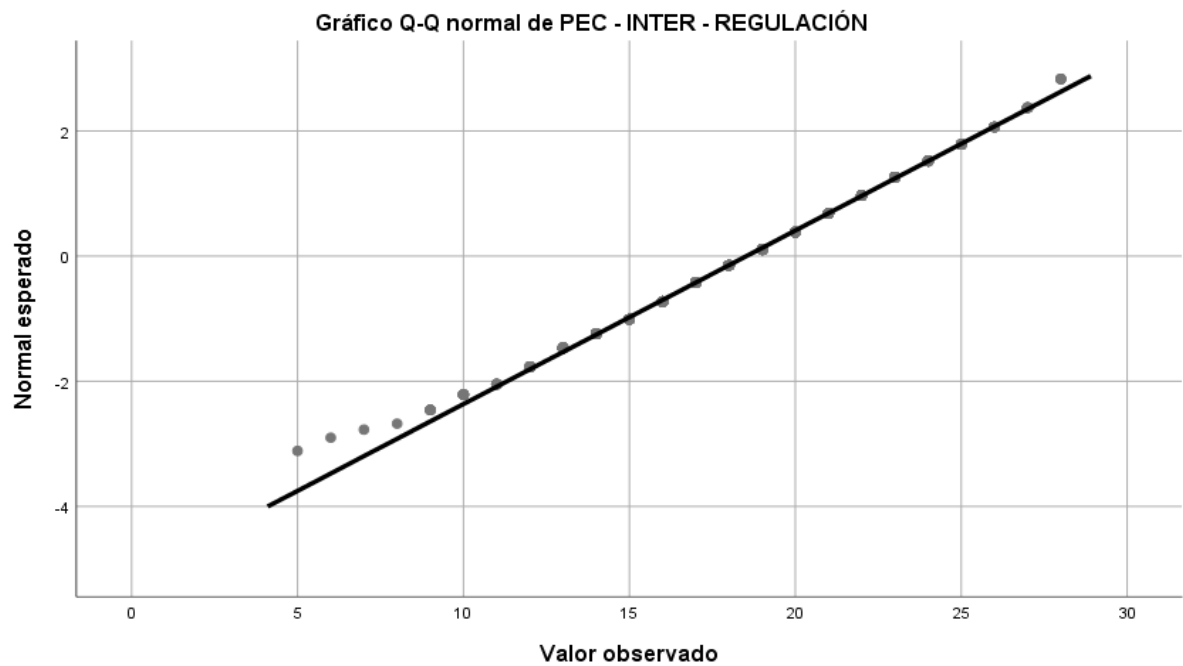


**Figura 26:** Histograma con curva normal.

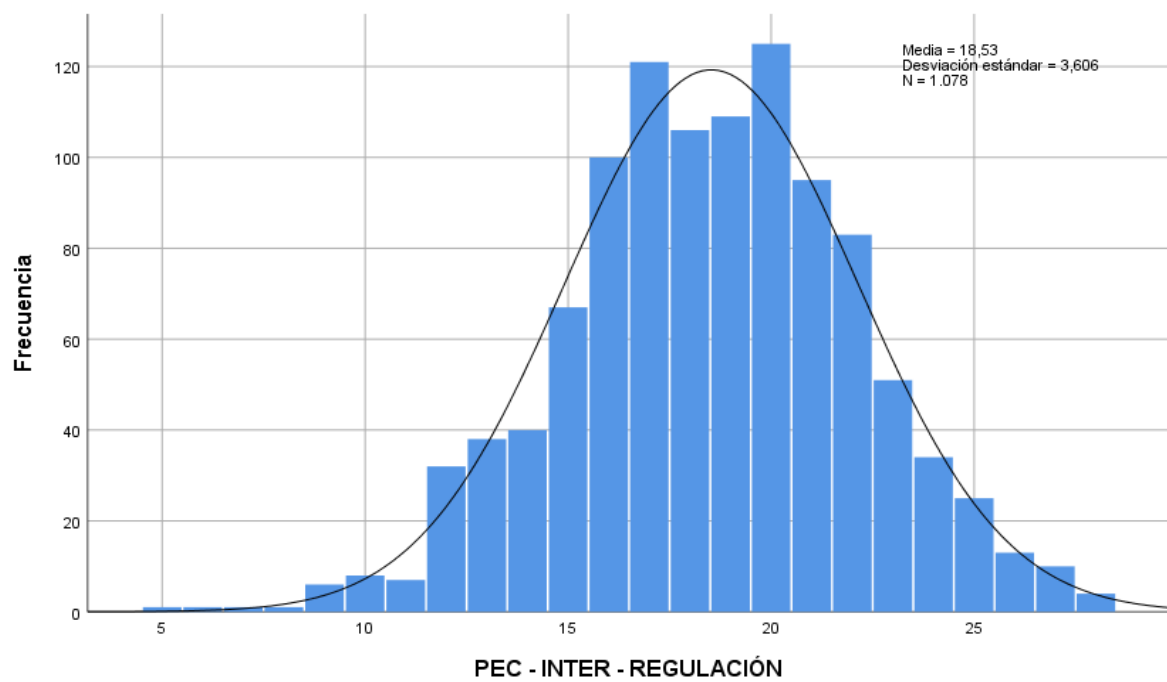


## COMP. INTER-REGULACIÓN

**Figura 27:** Diagrama Q-Q de normalidad

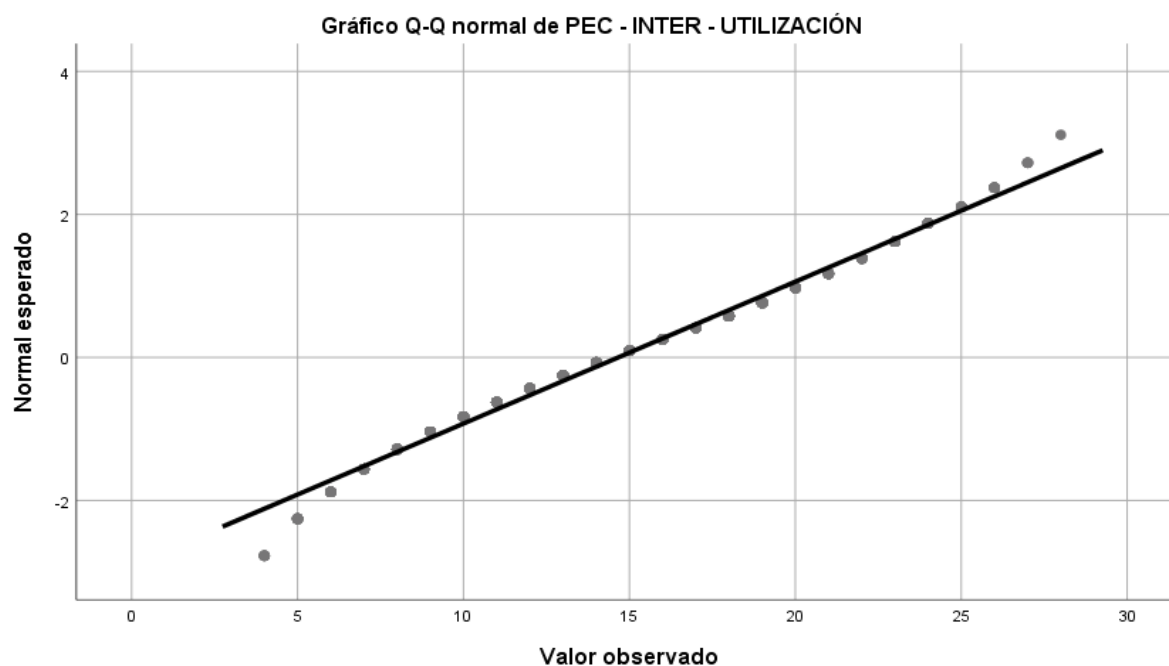


**Figura 28:** Histograma con curva normal.

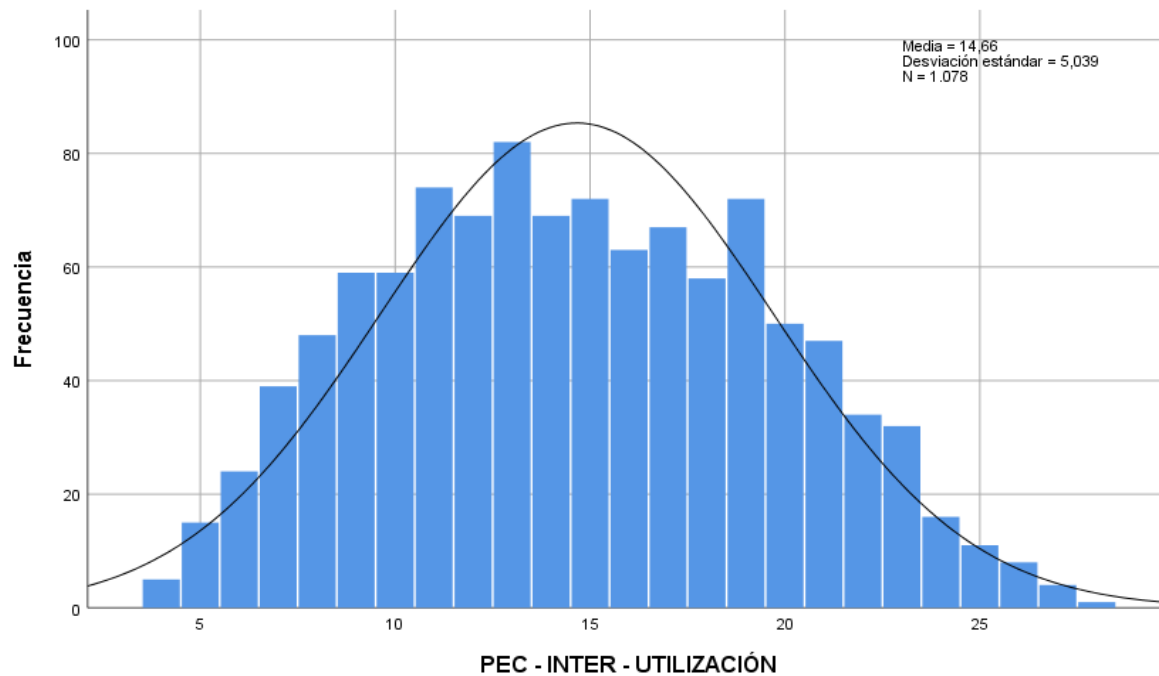


## COMP. INTER-UTILIZACIÓN

**Figura 29:** Diagrama Q-Q de normalidad



**Figura 30:** Histograma con curva normal.



En este mismo sentido, los índices de asimetría y curtosis tienen, en su mayoría, valores dentro del rango representativo de la normalidad  $[-0.50; +0.50]$ , a pesar de que, en las variables de las dimensiones, tanto dentro del bloque inter como dentro del intrapersonal, sus Test KS de bondad de ajuste determinen diferencias significativas (al menos  $p < .01$ ); pero que creemos que se deben al efecto del N tan elevado.

Solamente la dimensión, Expresión de las emociones de los otros de la Competencia emocional intrapersonal, tiene un grado de asimetría (con concentración de valores en la parte superior de la escala) que nos lleva a concluir que esta variable no se distribuye conforme a la normalidad estadística. Por su parte, tanto las dos dimensiones globales como la puntuación total de Competencia emocional, son variables que claramente se distribuyen normalmente, hasta el punto que sus Test KS de bondad de ajuste dan no significativos ( $p > .05$ ).

En cuanto a los valores puramente descriptivos, aparecen resumidos en la tabla 9 que sigue. Es importante destacar que las puntuaciones recogidas cubren la práctica totalidad de los valores posibles en las escalas de las variables de las dimensiones, y gran parte de las escalas de puntuación de las Competencias. Por tanto, el grado de variabilidad es más que suficiente para poder hacer un estudio estadístico de ellas.

Los valores de los promedios (media y mediana) son muy similares entre sí y sitúan a la muestra considerada en su globalidad en una zona intermedia, ligeramente al alza en todas estas variables.



**Tabla 9:** *Análisis exploratorio y descriptivo.* Variables del Cuestionario PEC de Estructura del Perfil de Competencias Emocionales. (N=1078 Universitarios).

Competencias y Dimensiones PEC	Exploración: Forma				Centralidad		Rango (Mín. / Máx.)	Variabilidad	
	Asimetría	Curtosis	Test KS: p valor		Media	Mediana		Desviación estándar	Rango intercuartil
<b>C. EMOC. INTRAPERSONAL</b>	-0.11	-0.13	.474 <sup>NS</sup>		92.87	93.00	39 / 140	16.86	23.00
<b>IDENTIFICACIÓN de mis emociones</b>	-0.27	0.19	.000**		18.40	19.00	4 / 28	3.92	5.00
<b>COMPRENSIÓN de mis emociones</b>	-0.28	-0.52	.000**		18.48	19.00	4 / 28	4.84	7.00
<b>EXPRESIÓN de mis emociones</b>	-0.05	-0.62	.009**		16.01	16.00	4 / 28	5.22	8.00
<b>REGULACIÓN de mis emociones</b>	-0.05	-0.47	.001**		19.75	20.00	5 / 35	5.83	9.00
<b>UTILIZACIÓN de mis emociones</b>	-0.26	-0.32	.000**		20.23	20.00	9 / 28	3.90	5.00
<b>C. EMOC. INTERPERSONAL</b>	0.15	-0.01	.103 <sup>NS</sup>		90.65	91.00	51 / 129	12.03	15.00
<b>IDENTIFICACIÓN emociones de otros</b>	0.07	-0.14	.000**		20.80	20.00	9 / 28	3.33	4.00
<b>COMPRENSIÓN emociones de otros</b>	-0.03	-0.42	.001**		19.51	19.00	9 / 28	3.70	5.00
<b>EXPRESIÓN emociones de otros</b>	-0.94	1.20	.000**		17.16	18.00	4 / 21	2.82	3.00
<b>REGULACIÓN emociones de otros</b>	-0.14	0.10	.000**		18.53	19.00	5 / 28	3.61	5.00
<b>UTILIZACIÓN emociones de otros</b>	0.13	-0.73	.000**		14.66	14.00	4 / 28	5.04	8.00
<b>TOTAL PEC – COMPET. EMOCIONAL</b>	0.04	-0.05	.735 <sup>NS</sup>		183.52	184.00	107 / 256	24.51	34.00

NS = Desvío no significativo ( $p > .05$ ) la variable se distribuye normalmente

\*\* = Desvío grave significativo ( $p < .01$ ) la variable no se ajusta a la normalidad

#### **6.1.2.2. VARIABLES EQ-I C: COMPETENCIAS DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL.**

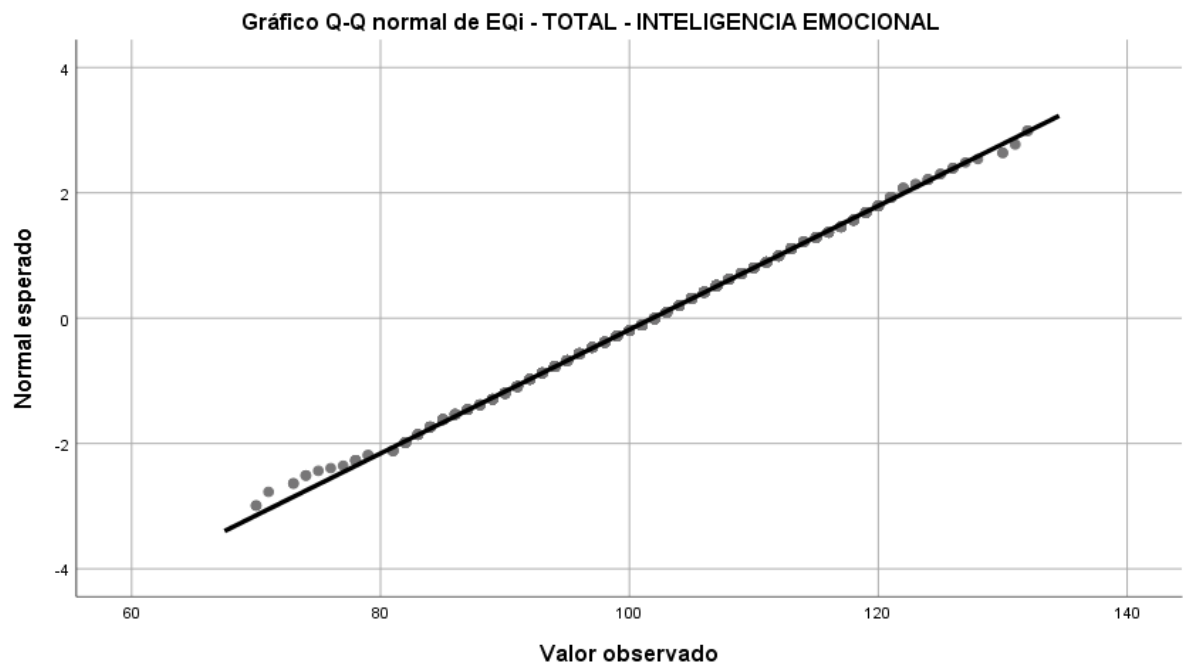
Como en el anterior cuestionario, en las variables del EQ-i también aparecen unos pocos casos *outlier*, pero todos de tipo cercano, por lo que no es necesario realizar ningún tipo de intervención estadística sobre ellos.

Los gráficos Q-Q y los histogramas nos permiten ver variables que de forma bastante evidente tienden hacia la campana normal de Gauss. Solamente se aprecia alguna leve asimetría en el factor/dimensión intrapersonal que se confirma con el valor de sus índices de forma correspondientes. Los test KS, como antes debido al elevado N, detectan diferencias significativas (la menos  $p < .01$ ) en las dimensiones, pero no en la puntuación total.

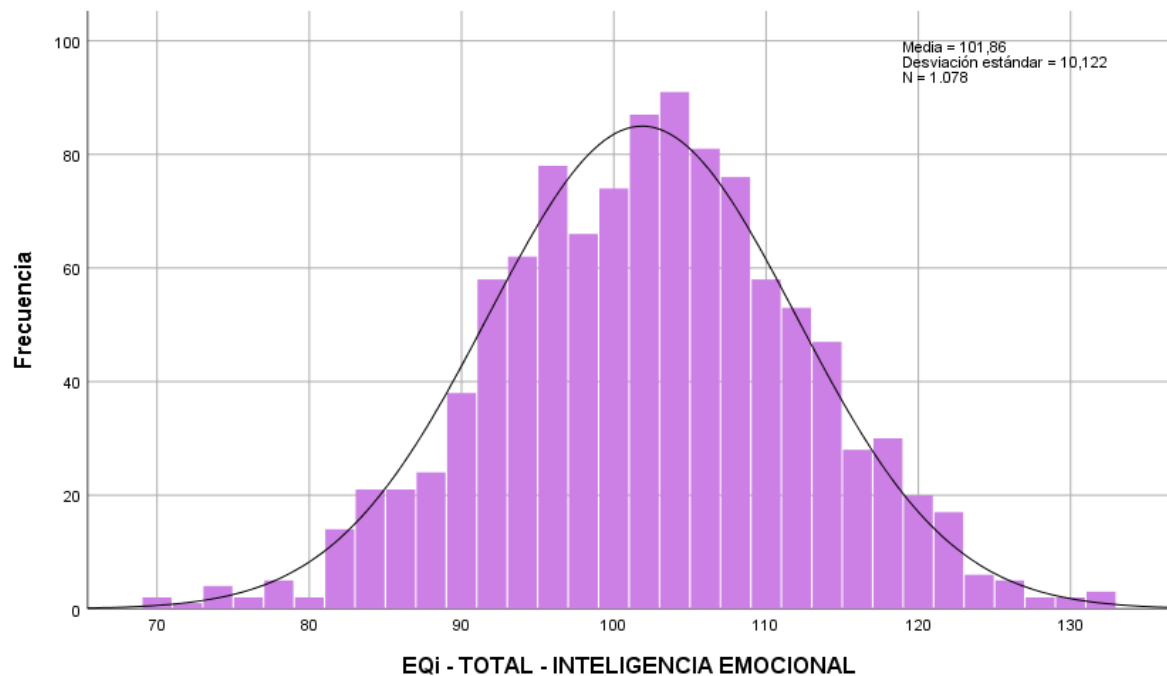
Se va a proceder a un repaso de dichas gráficas comenzando por las creadas a partir de las puntuaciones totales obtenidas por los participantes en inteligencia emocional, para su posterior división en sus dimensiones: interpersonal, intrapersonal, adaptabilidad y manejo del estrés.

## PUNTUACIÓN TOTAL INTELIGENCIA EMOCIONAL

**Figura 31:** Diagrama Q-Q de normalidad

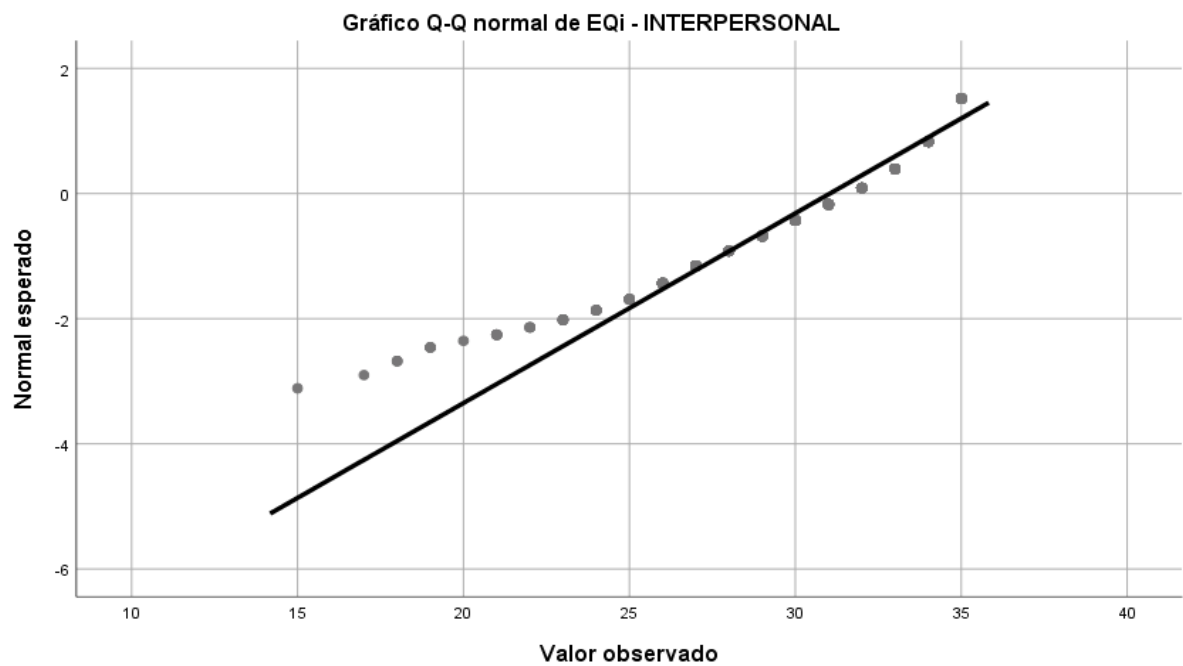


**Figura 32:** Histograma con curva normal.

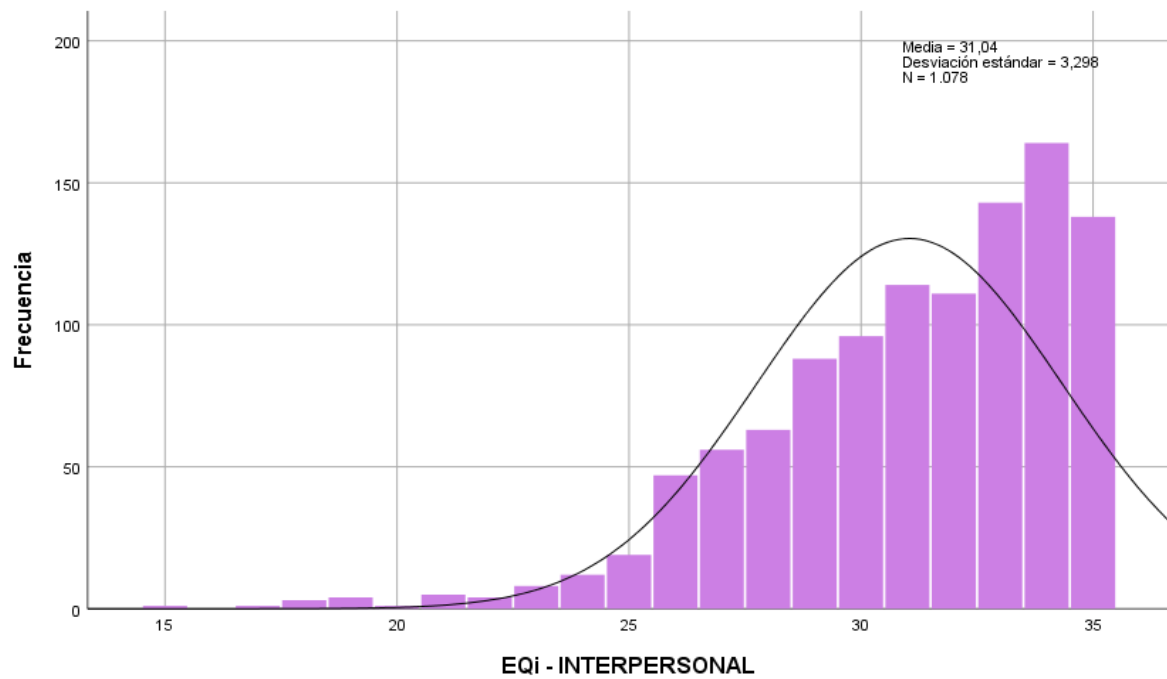


## EQI. INTERPERSONAL

**Figura 31:** Diagrama Q-Q de normalidad

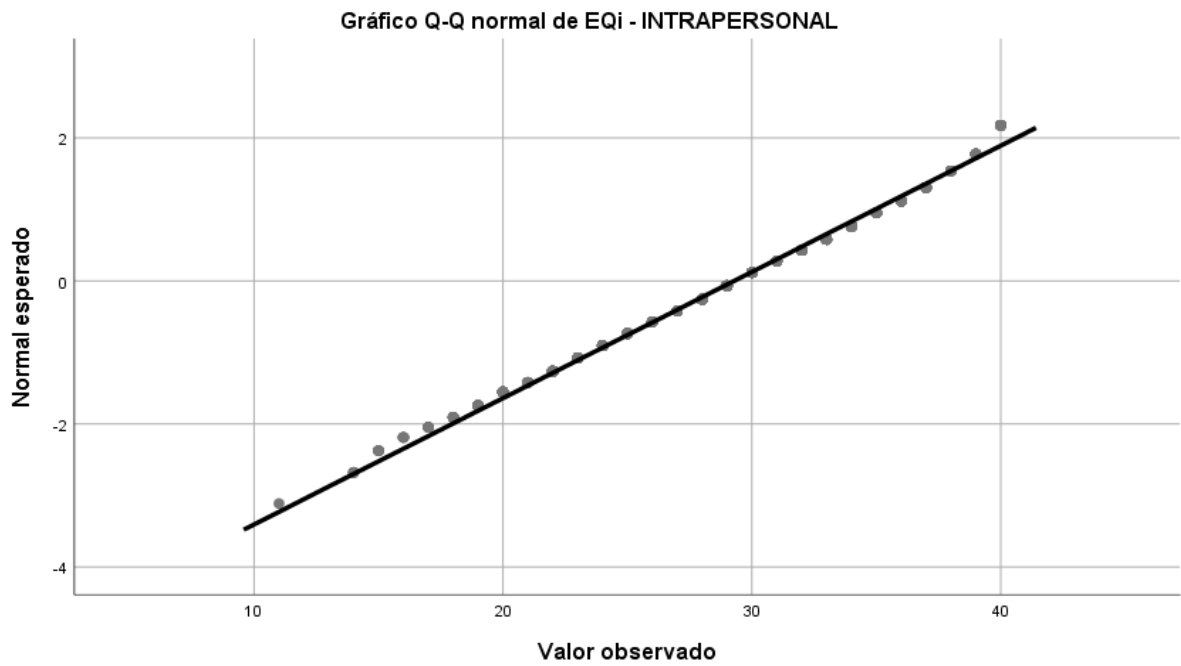


**Figura 32:** Histograma con curva normal.

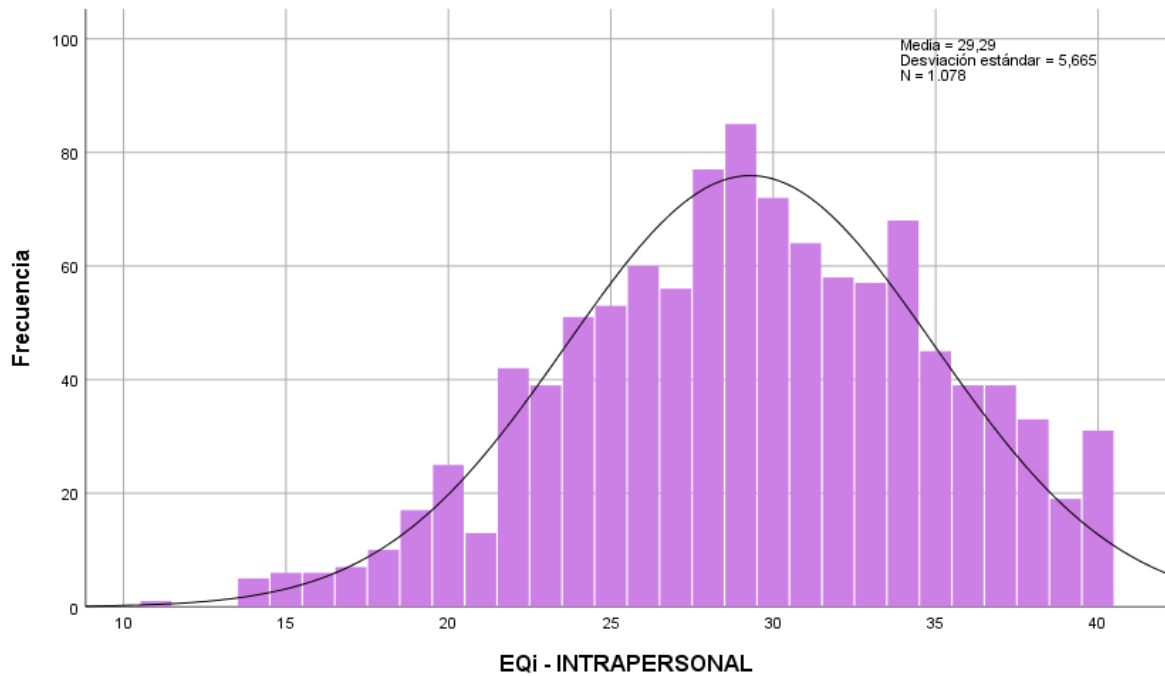


## EQI. INTRAPERSONAL

**Figura 33:** Diagrama Q-Q de normalidad

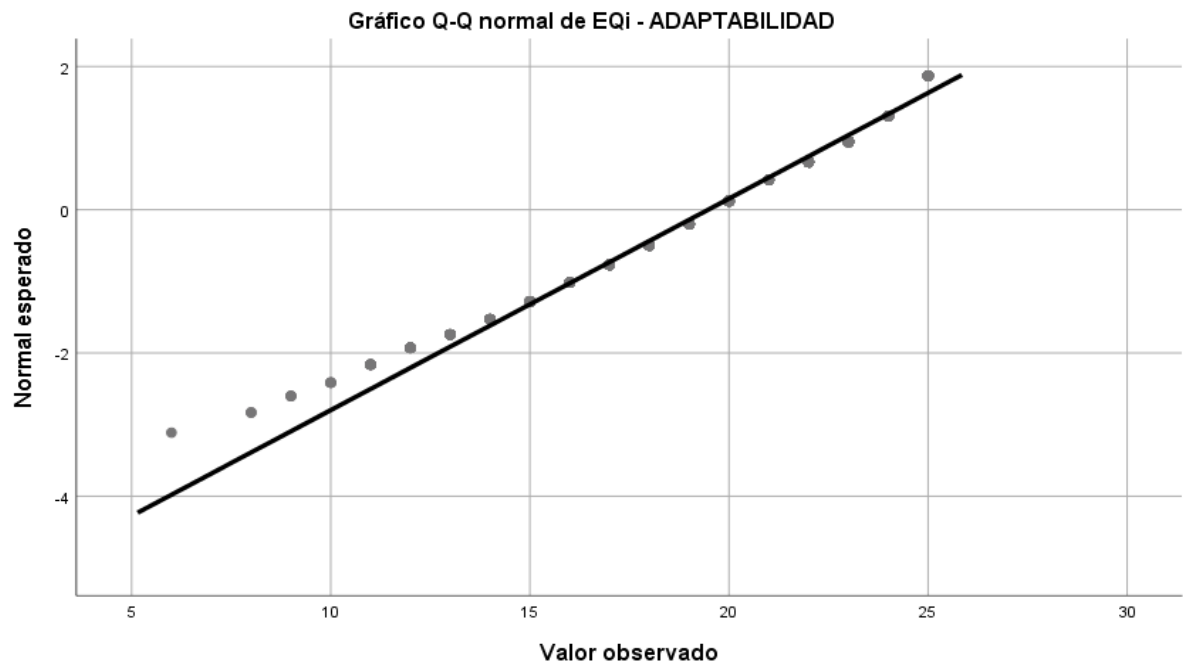


**Figura 34:** Histograma con curva normal.

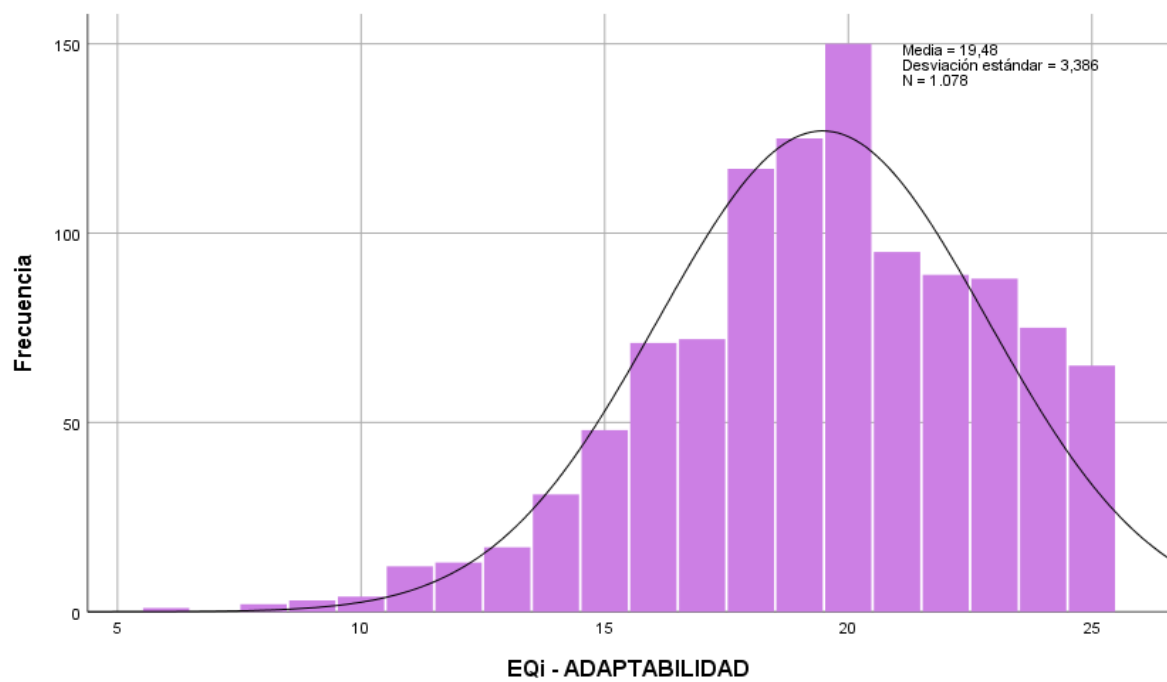


## EQI. ADAPTABILIDAD

**Figura 35:** Diagrama Q-Q de normalidad

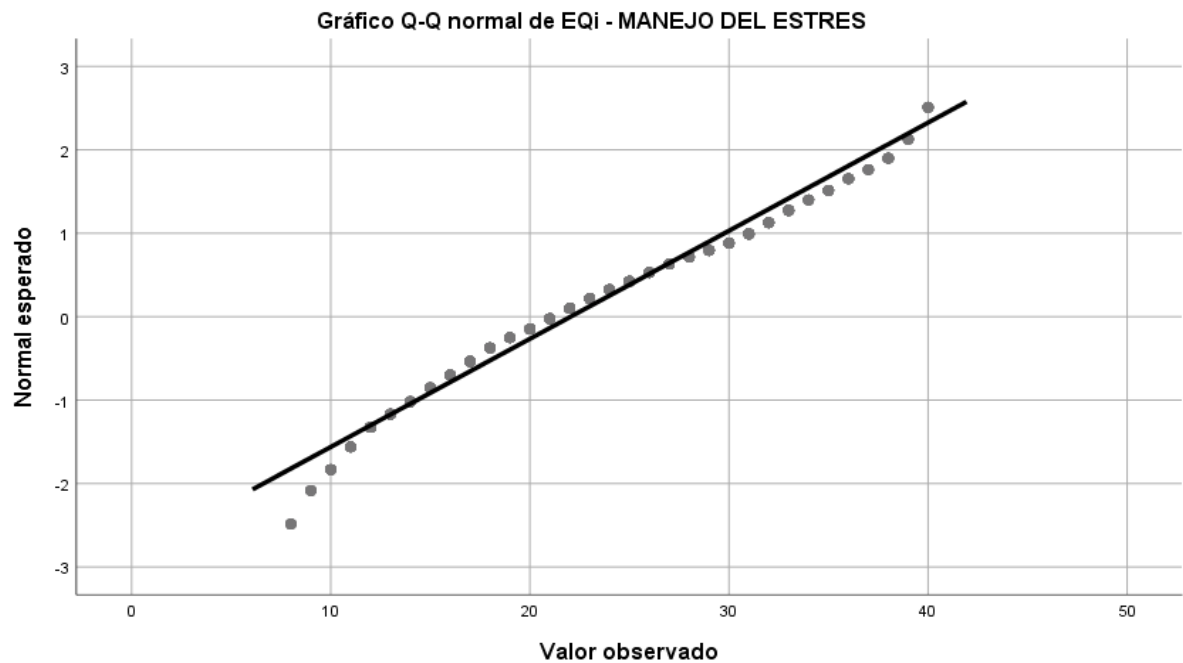


**Figura 36:** Histograma con curva normal.

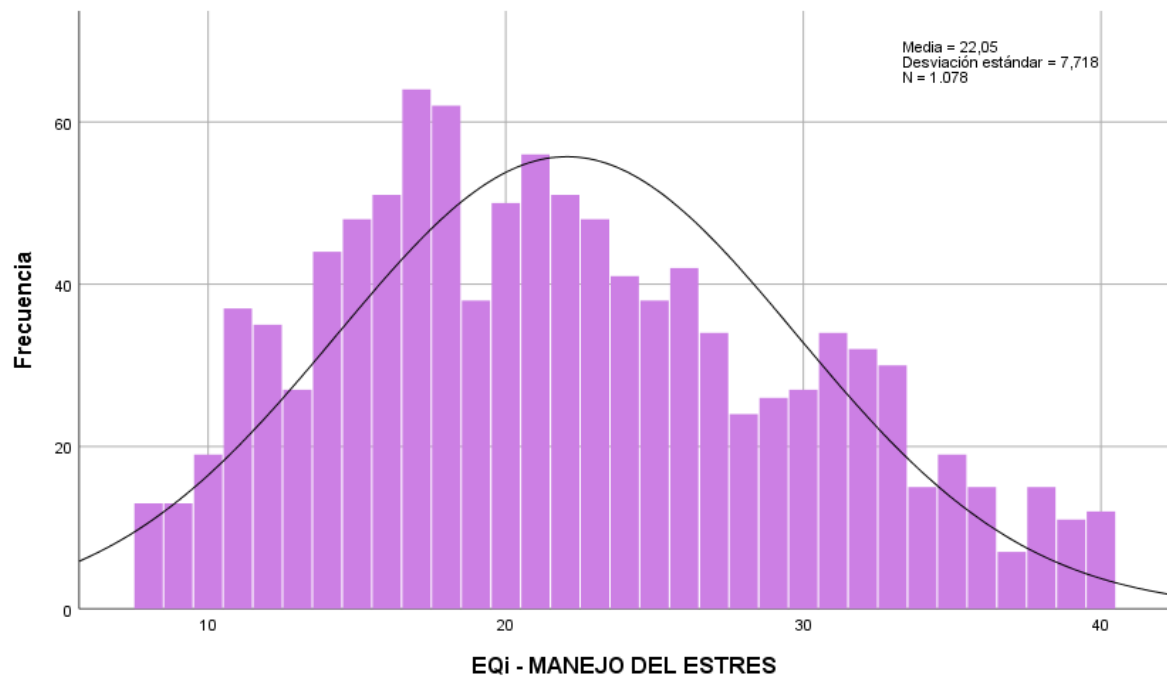


## EQI. MANEJO DEL ESTRÉS

**Figura 37:** Diagrama Q-Q de normalidad



**Figura 38:** Histograma con curva normal.



**Tabla 10** *Análisis exploratorio y descriptivo.* Variables del Cuestionario EQ-i C: Competencias de la Inteligencia Emocional. (N=1078 Universitarios).

<i>Competencias EQ-i</i> (Factores de 1er orden)	Exploración: Forma			Centralidad		Rango (Mín. / Máx.)	Variabilidad	
	Asimetría	Curtosis	Test KS: p valor	Media	Mediana		Desviación estándar	Rango intercuartil
<b>INTERPERSONAL</b>	-1.06	1.39	.000**	31.04	32.00	15 / 35	3.30	5.00
<b>ADAPTABILIDAD</b>	-0.48	0.11	.000**	19.48	20.00	6 / 25	3.39	5.00
<b>MANEJO DEL ESTRÉS</b>	0.36	-0.67	.000**	22.05	21.00	8 / 40	7.72	11.00
<b>INTRAPERSONAL</b>	-0.22	-0.37	.007**	29.29	29.00	11 / 40	5.66	9.00
<b>TOTAL EQ-i – INTELIG. EMOCIONAL</b>	-0.04	0.02	.291 <sup>NS</sup>	101.86	102.00	70 / 132	10.12	14.00

NS = Desvío no significativo ( $p > .05$ ) la variable se distribuye normalmente

\*\* = Desvío grave significativo ( $p < .01$ ) la variable no se ajusta a la normalidad

La tabla 10 contiene, juntos a los estadísticos de la exploración, el resto de estadísticos descriptivos calculado. De nuevo se ha observado que las puntuaciones observadas cubren la mayor parte del rango escalar posible de todas estas variables, lo que implica un grado de variabilidad que permite el análisis estadístico de las mismas.

Y en cuanto a los promedios, también los valores de media y mediana son, entre sí, muy semejantes. En general, de estos valores promedio podemos decir que sitúan al grupo, en global, algo por encima de una posición intermedia.

### 6.1.2.3. Variables RIFF: ESCALAS DE BIENESTAR PSICOLÓGICO.

Y por último en la exploración visual de las variables de este instrumento, hemos visto unos pocos casos fuera de rango, pero cercanos, que no requieren intervención estadística sobre ellos.

Los gráficos Q-Q nos muestran valores muy cercanos a la diagonal central que determina la normalidad estadística, pero en algún histograma se aprecian tendencias

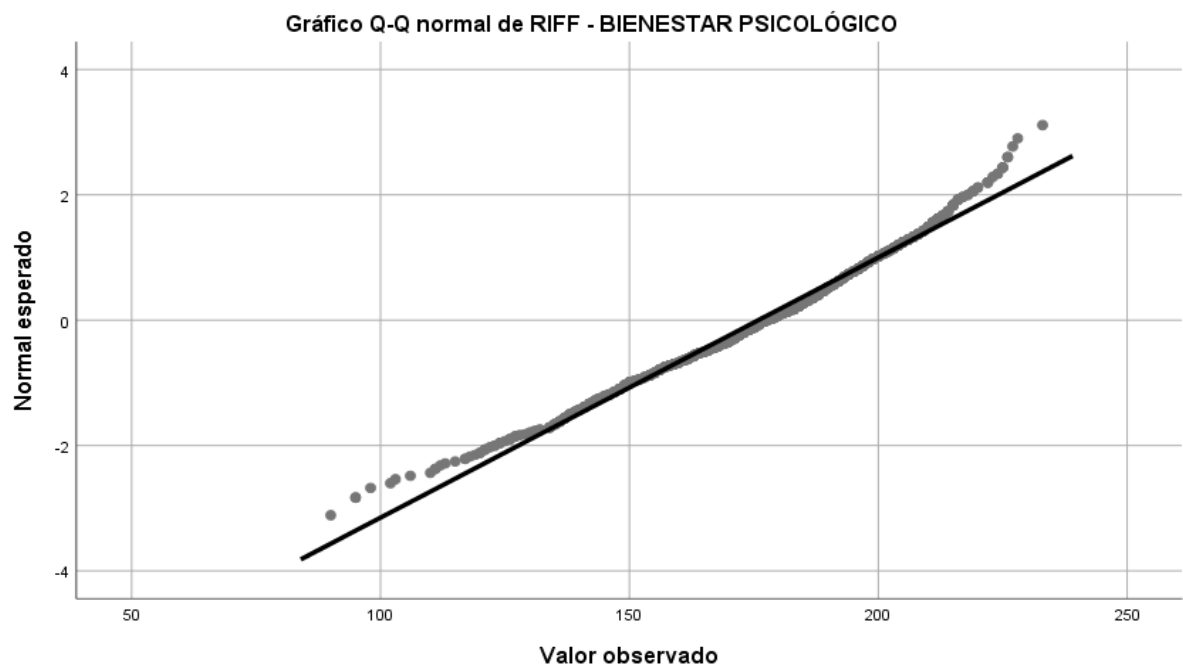


asimétricas siempre con mayor número de valores en la parte superior del continuo, que podrían ser indicativas de falta de normalidad.

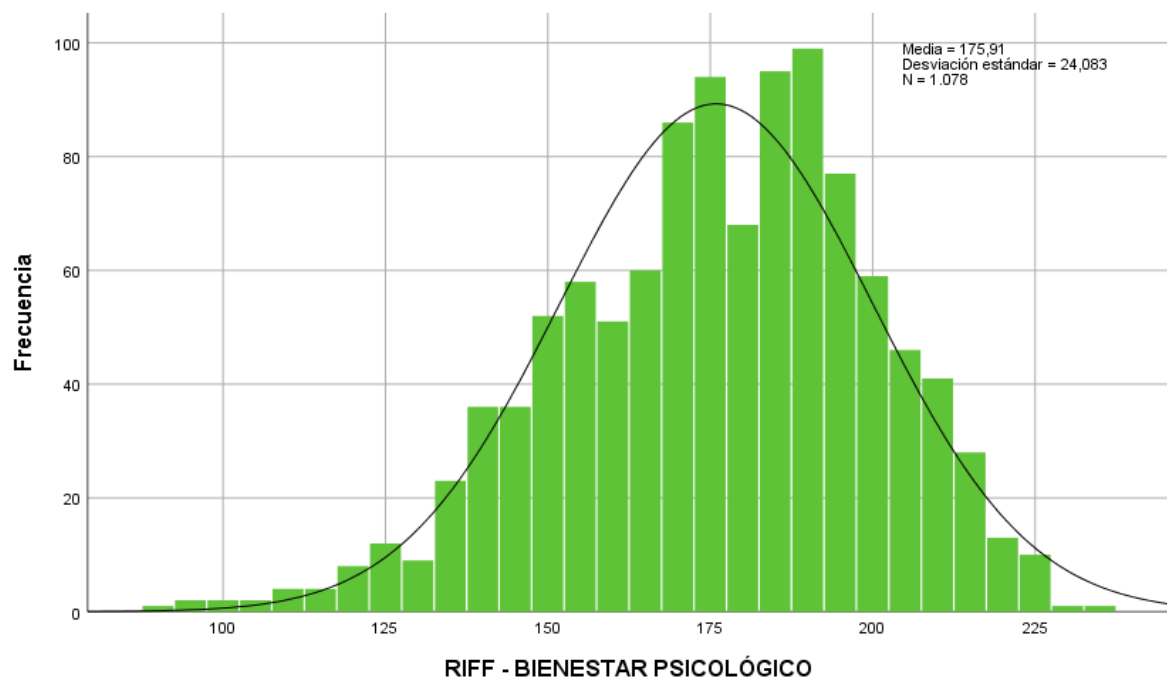
Se va a proceder a un repaso de dichas gráficas comenzando por las creadas a partir de las puntuaciones totales obtenidas por los participantes en bienestar psicológico y después e disecciona en sus diferentes dimensiones: autoaceptación, relaciones positivas, autonomía, dominio del entorno, crecimiento personal y propósito de vida.

## PUNTUACIÓN TOTAL BIENESTAR PSICOLÓGICO

**Figura 41:** Diagrama Q-Q de normalidad

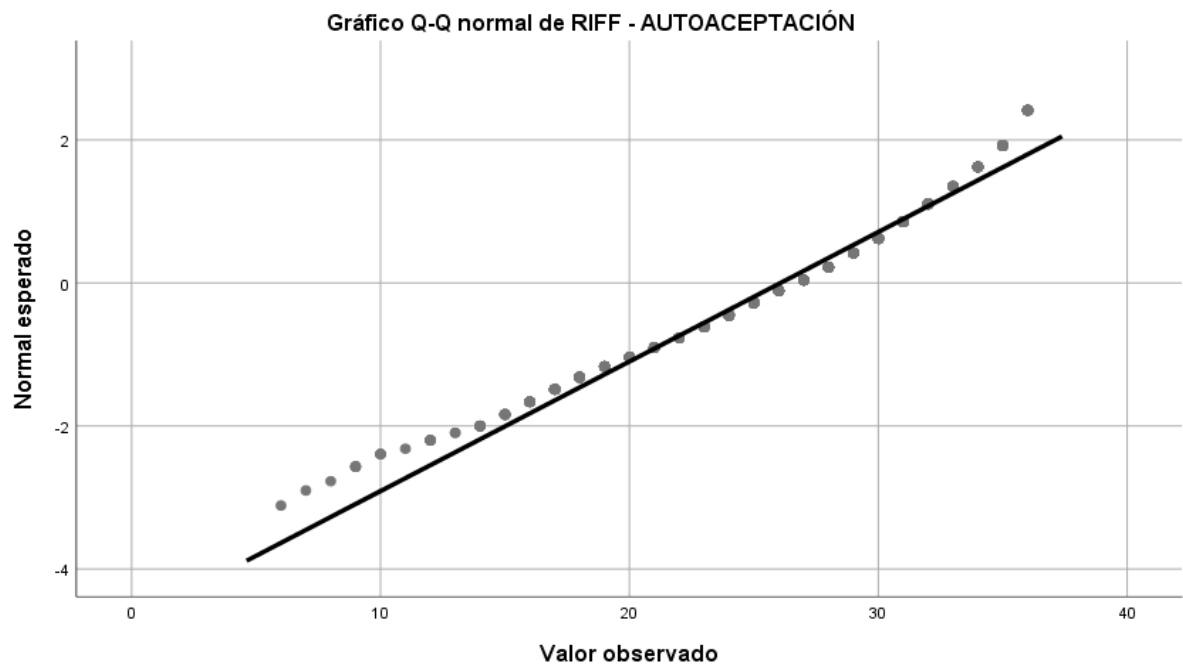


**Figura 42:** Histograma con curva normal.

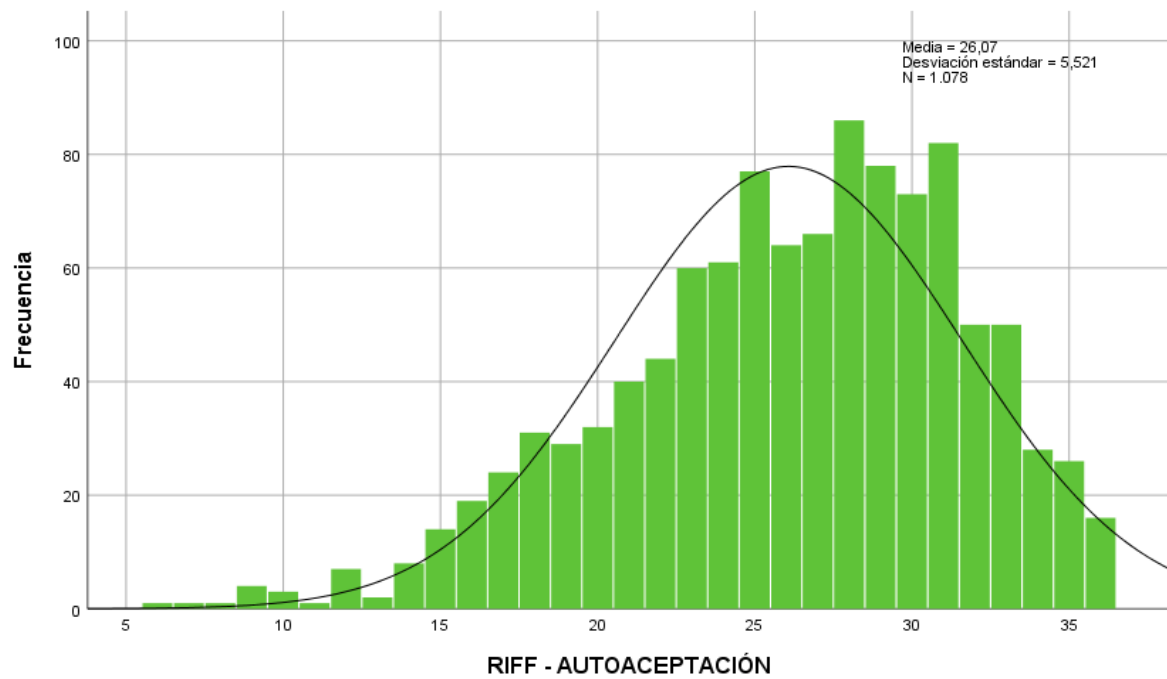


## RIFF. AUTOACEPTACIÓN

**Figura 43:** Diagrama Q-Q de normalidad

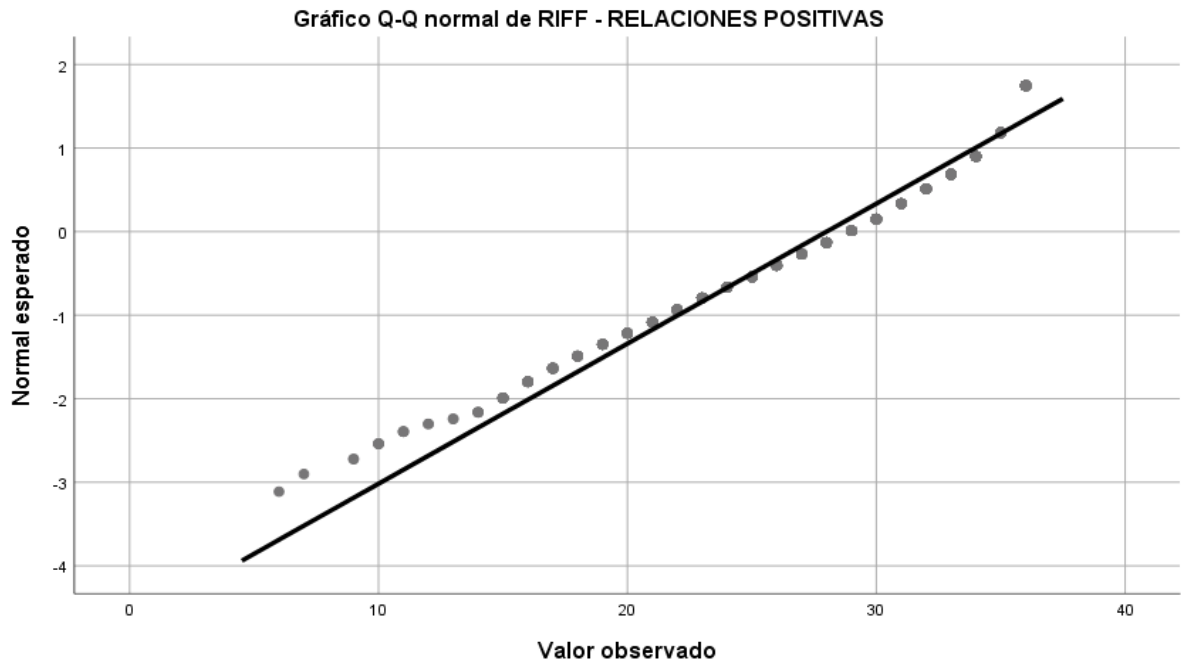


**Figura 44:** Histograma con curva normal.

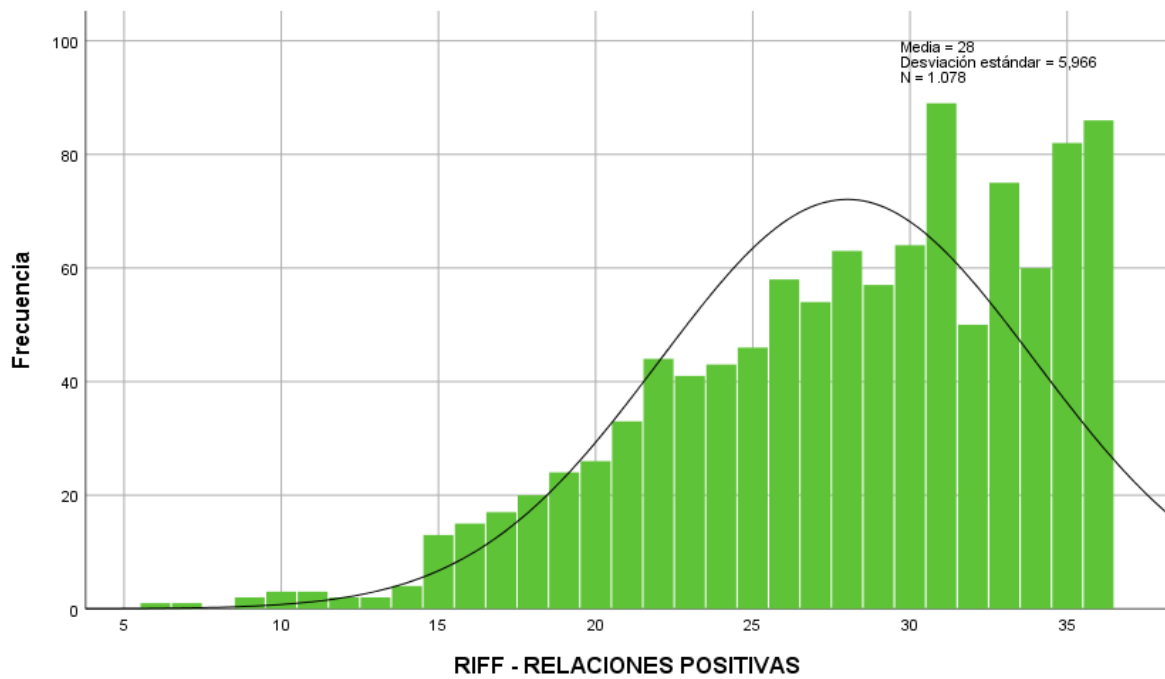


## RIFF. RELACIONES POSITIVAS

**Figura 45:** Diagrama Q-Q de normalidad

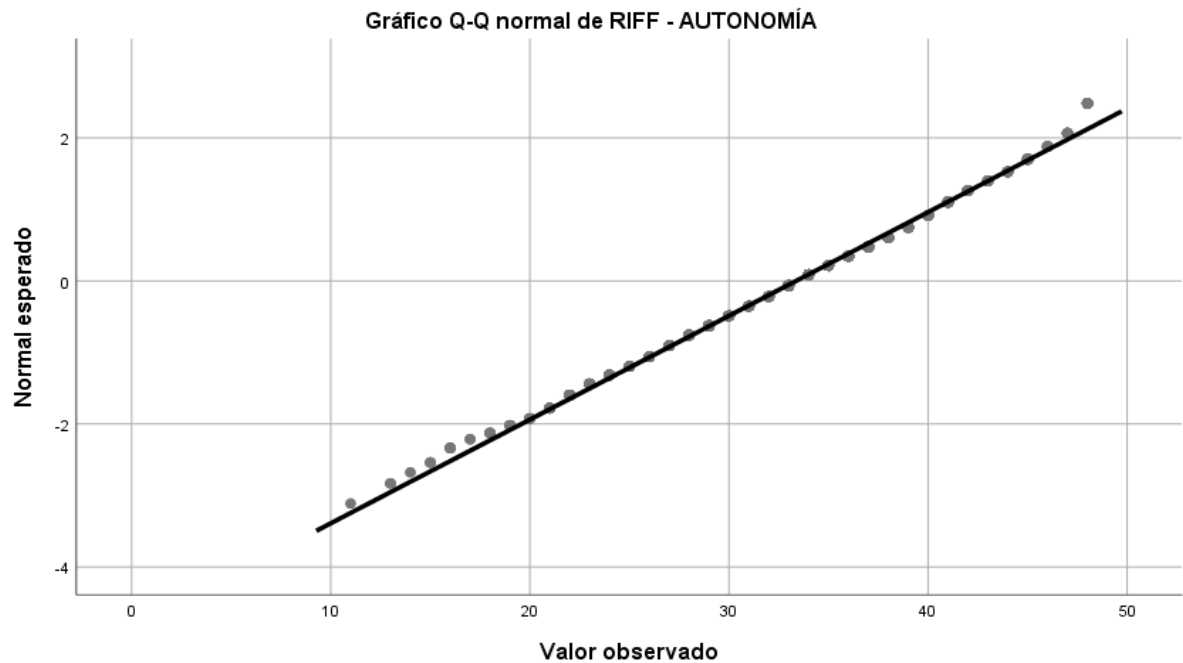


**Figura 46:** Histograma con curva normal.

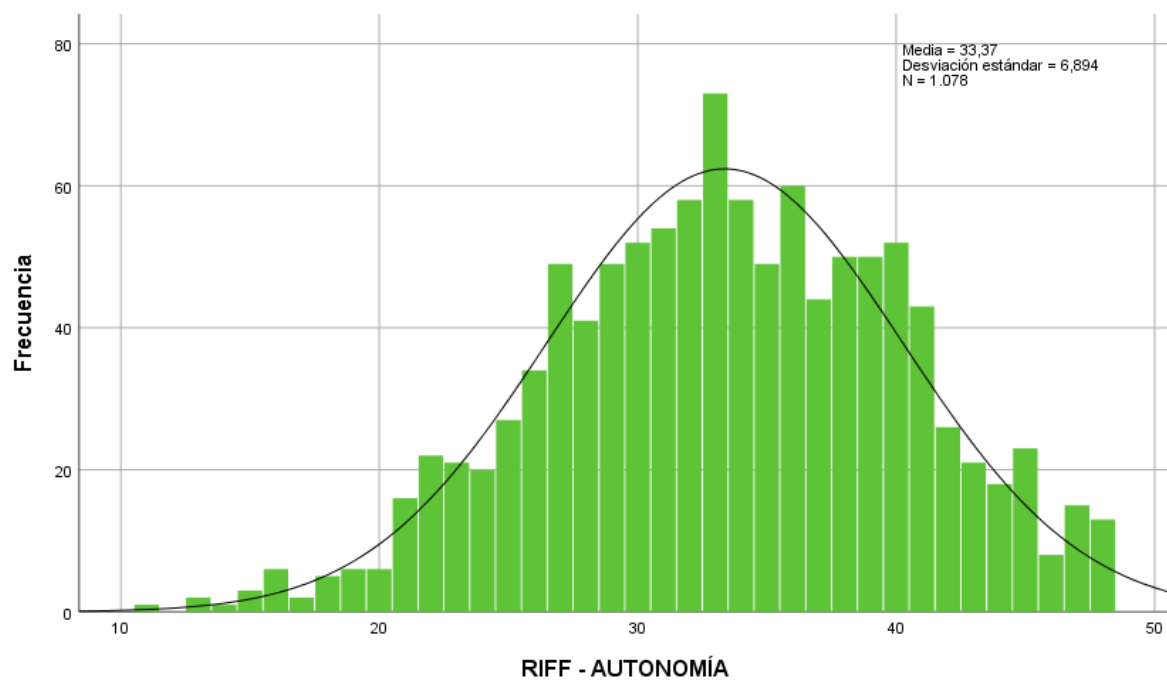


## RIFF. AUTONOMÍA

**Figura 47:** Diagrama Q-Q de normalidad

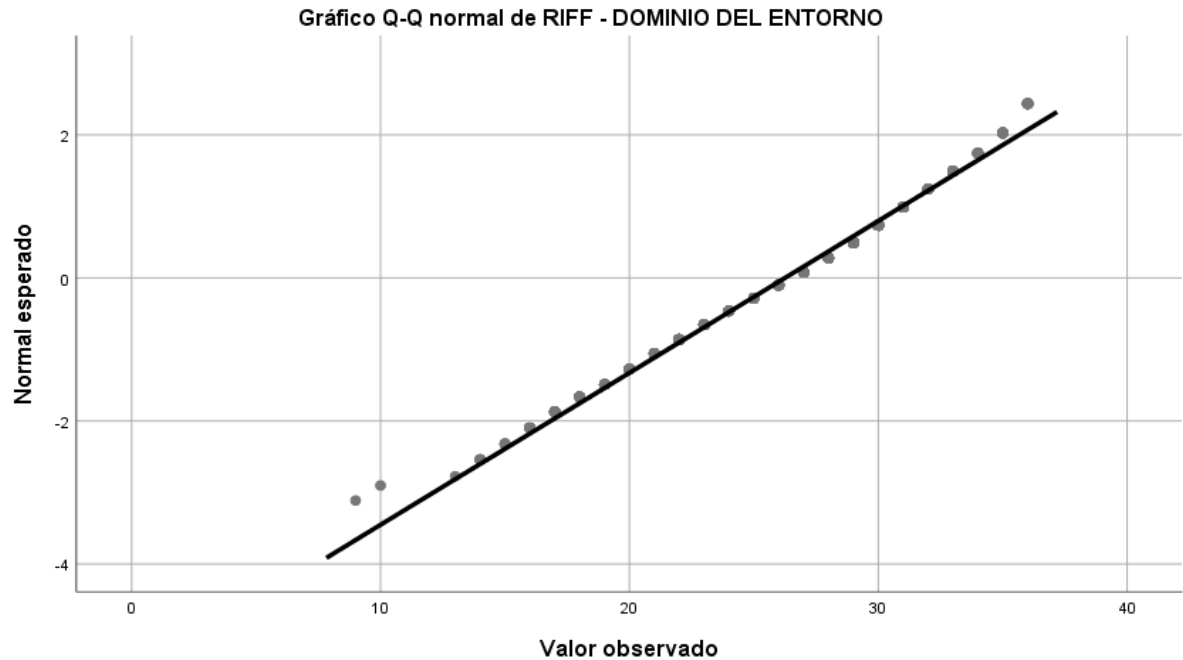


**Figura 48:** Histograma con curva normal.

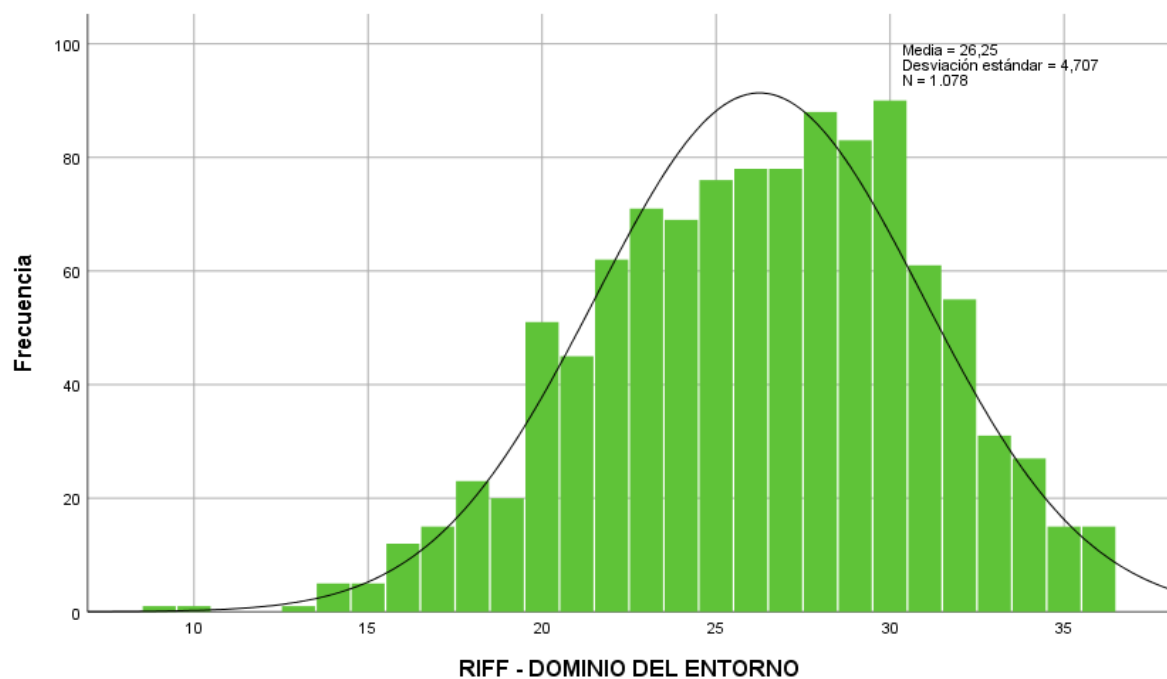


## RIFF. DOMINIO DEL ENTORNO

**Figura 49:** Diagrama Q-Q de normalidad

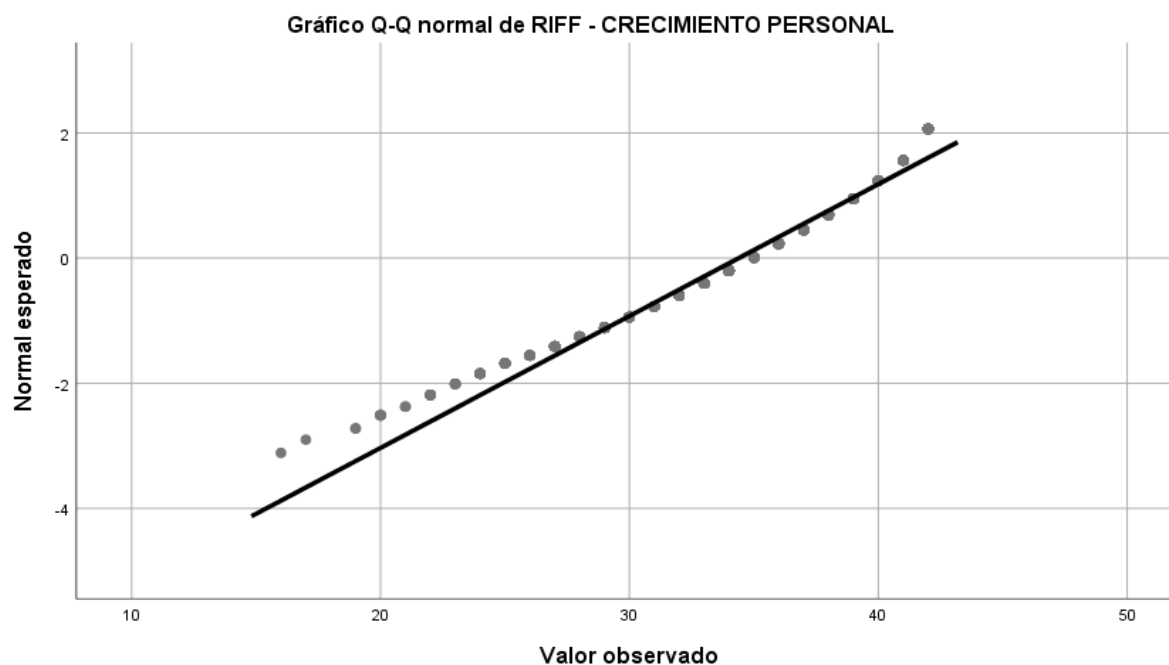


**Figura 50:** Histograma con curva normal.

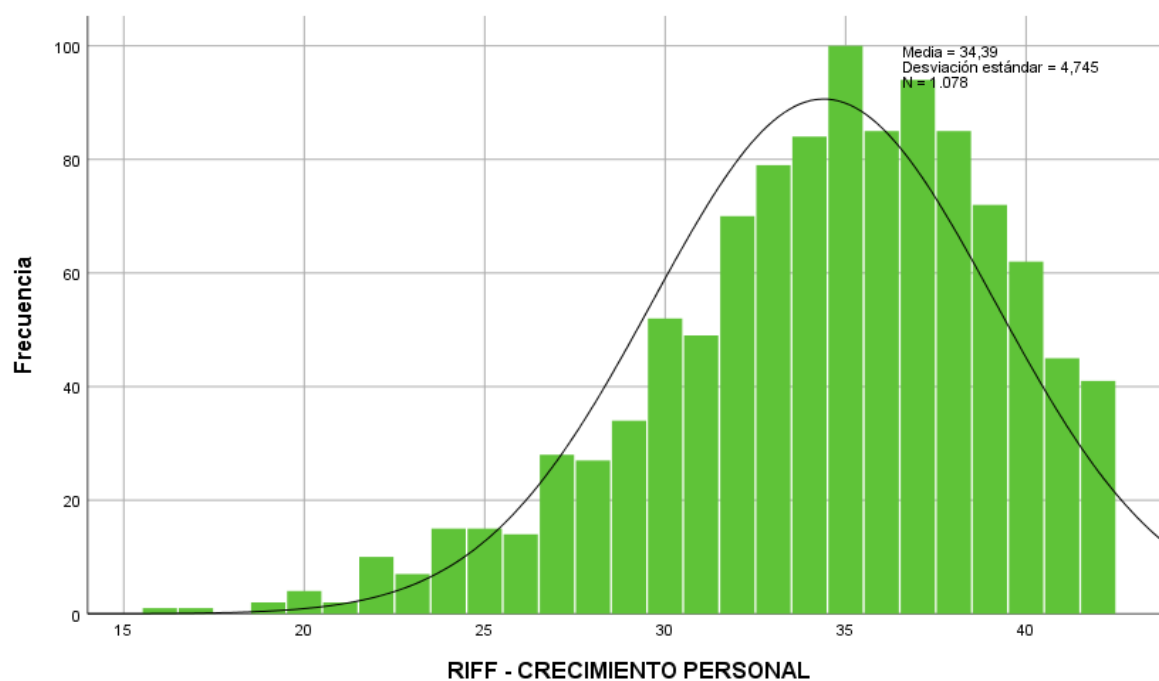


## RIFF. CRECIMIENTO PERSONAL

**Figura 51:** Diagrama Q-Q de normalidad

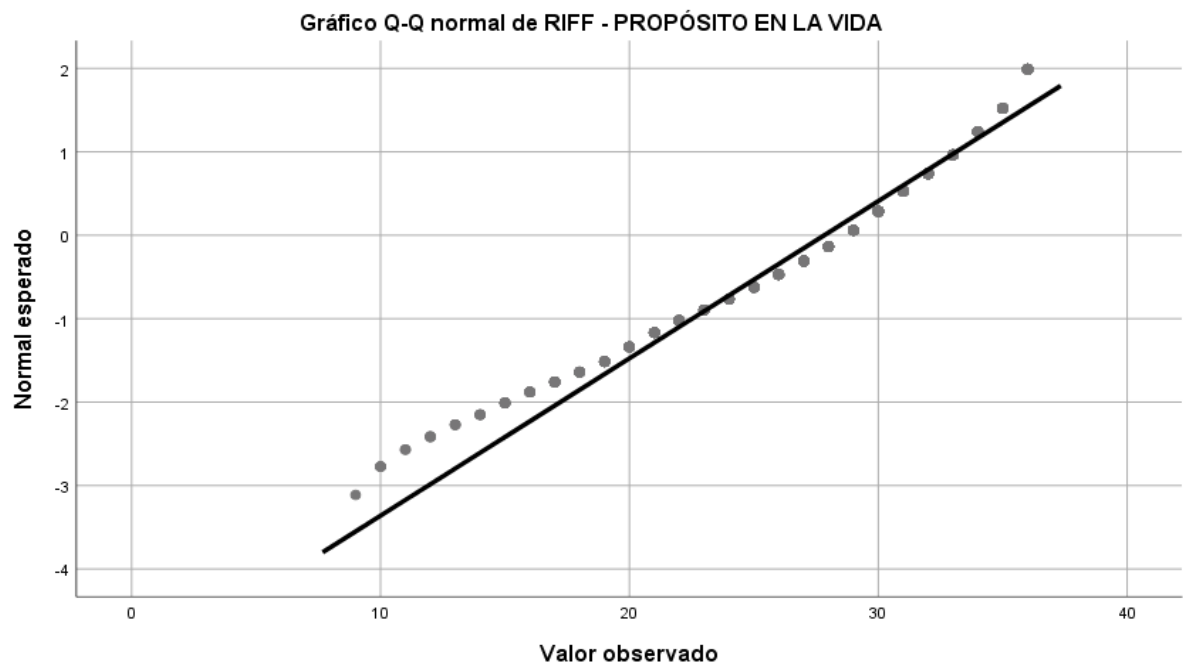


**Figura 52:** Histograma con curva normal.

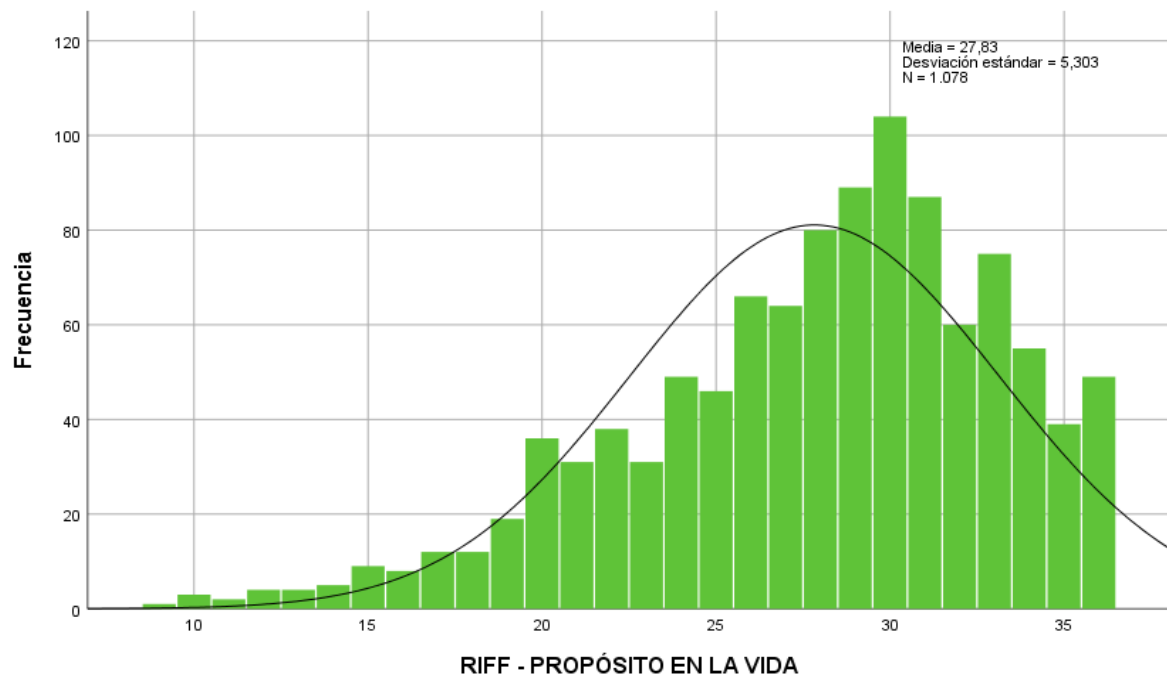


## RIFF. PROPÓSITO DE VIDA

**Figura 53:** Diagrama Q-Q de normalidad



**Figura 54:** Histograma con curva normal.





Aun así, los valores de sus índices de forma (tanto de asimetría como de altura) no se alejan tanto del rango permitido como para que tengamos que decir que las variables claramente no son comportan normalmente, aunque los Test KS de bondad de ajuste detecten significaciones (al menos  $p < .01$ ) debidas con bastante seguridad al elevado N muestral. Solamente en la dimensión Relaciones positivas sí que se puede aceptar la falta de ajuste a la normalidad estadística.

Al respecto de los descriptivos (tabla 11) como está siendo la norma, las variables cubren gran parte del rango de valores posibles, por lo que presentan suficiente variabilidad para su estudio estadístico. Por su parte también en este instrumento, los pares de valores de media y mediana son muy similares entre sí y presentan valores con los que, en general, de estos valores promedio podemos decir que sitúan al grupo, en global, algo por encima de una posición intermedia.

**Tabla 11: Análisis exploratorio y descriptivo.** Variables del Cuestionario RIFF: Escalas de Bienestar Psicológico. (N=1078 Universitarios).

<i>Dimensiones RIFF de Bienestar Psicológico</i>	Exploración: Forma			Centralidad		Rango (Mín. / Máx.)	Variabilidad	
	Asimetría	Curtosis	Test KS: p valor	Media	Mediana		Desviación estándar	Rango intercuartil
<b>AUTOACEPTACIÓN</b>	-0.57	0.04	.000**	26.07	27.00	6 / 36	5.52	7.00
<b>RELACIONES POSITIVAS</b>	-0.66	-0.13	.000**	28.00	29.00	6 / 36	5.97	9.00
<b>AUTONOMÍA</b>	-0.18	-0.27	.024 *	33.37	33.00	11 / 48	6.89	9.25
<b>DOMINIO DEL ENTORNO</b>	-0.27	-0.29	.000**	26.25	27.00	9 / 36	4.71	7.00
<b>CRECIMIENTO PERSONAL</b>	-0.68	0.29	.000**	34.39	35.00	16 / 42	4.75	6.00
<b>PROPÓSITO EN LA VIDA</b>	-0.73	0.26	.000**	27.83	29.00	9 / 36	5.30	7.00
<b>TOTAL Riff – BIENESTAR PSICOLÓG.</b>	-0.42	0.01	.002**	175.91	177.00	90 / 233	24.08	33.00

NS = Desvío no significativo ( $p > .05$ ) la variable se distribuye normalmente

\* = Desvío significativo pero leve ( $p < .05$ ) la variable tiende hacia el modelo normal

\*\* = Desvío grave significativo ( $p < .01$ ) la variable no se ajusta a la normalidad

### **6.1.3. ANÁLISIS CORRELACIONAL ASOCIATIVO.**

En este apartado se ha procedido a estudiar la relación existente entre todas estas variables de los diferentes instrumentos empleados. Ello nos va a permitir determinar si la Competencia emocional está asociada con el Bienestar Psicológico.

La exploración realizada previamente, nos ha indicado que una gran parte de las variables se distribuyen normalmente o al menos tienden hacia la normalidad estadística. Este ajuste a la normalidad es condición conveniente para el uso de métodos estadísticos paramétricos durante el análisis estadístico inferencial que en este momento iniciamos.

Este ajuste a la normalidad del que hablamos, aun habiendo observado algunas tendencias asimétricas (poco graves), consideramos que es suficiente para poder elegir métodos inferenciales de este grupo de los paramétricos. En apoyo de esta decisión tenemos que el elevado N de la muestra nos permite admitir, por experiencia práctica, el uso de estos métodos paramétricos puesto que sus alternativas tenderían a ofrecer el mismo, o muy similar, resultado.

Por tanto, en este momento concreto para el estudio correlacional entre todas las variables de estos instrumentos, se ha empleado el conocido Coeficiente de correlación de Pearson. Recordemos que este estadístico puede tener valores en el rango  $[-1; +1]$  donde la intensidad/magnitud de la asociación se lee desde el valor absoluto  $[0-1]$  siendo un valor  $>.200$  ya indicativo de relación, en tanto que si es  $>.350$  la asociación entre las variables ya es elevada. Por su parte, el signo del coeficiente indica: (1) si es  $[+]$  que la relación es directa, es decir que se asocian los valores altos de ambas variables entre sí, a la par que lo hacen los valores bajos entre sí; y (2) si es  $[-]$  que la relación es inversa, es decir que se asocian los valores altos de una variable con los valores bajos de la otra.

Los resultados se presentan a continuación en tablas de correlación, entrando las variables de los cuestionarios de Competencia emocional (PEC y EQ-i) en las filas y las variables del Bienestar psicológico (RIFF) en las columnas. El muy elevado N muestral, tiene como efecto que casi cualquier coeficiente de correlación aparece como significativo ( $p<.05$ ) y muchos de ellos incluso altamente significativos ( $p<.01$  y  $p<.001$ ), por lo que la interpretación de resultados debe hacerse, no desde la significación, sino desde la magnitud de la relación.

### 6.1.3.1. RELACIÓN ENTRE LAS VARIABLES PEC Y LAS VARIABLES RIFF.

La tabla 12 presenta el conjunto de todos estos coeficientes. Como se puede apreciar en ella, todas estas correlaciones son de signo positivo, es decir directas, indicando por tanto que se asocian los valores altos de las variables PEC con los valores altos de las variables Riff, a la par que los bajos se asocian entre sí también. Al respecto de la magnitud de los resultados hay que comentar lo siguiente:

- En general, los valores de las correlaciones de la Competencia emocional intrapersonal, así de como de todas sus dimensiones son  $>.300$ , por lo que indican la existencia de relaciones moderadas, elevadas ( $>.400$ ) e incluso altas ( $>.500$ ) con las variables del Riff. En especial, llaman la atención los coeficientes entre la variable global de la Competencia emocional intrapersonal con la dimensión Autoceptación (.558), con el Dominio del entorno (.530) y con la puntuación total del Bienestar psicológico (.518). Por el contrario, solamente 3 coeficientes son  $<.200$  indicando relaciones de poca, o escasa magnitud, son: (1) Utilización de mis emociones con Autonomía: .180; (2) Comprensión de mis emociones con Crecimiento personal: .173; y (3) Utilización de mis emociones con Relaciones positivas: .159
- Por su parte, las correlaciones de las variables de la parte PEC correspondientes a las dimensiones y a la Competencia interpersonal, son menores en intensidad, llegando en algún caso a ser los suficientemente bajas como para que no nos permitan aceptar la existencia de relación. Los valores más elevados se han encontrado entre: (1) la dimensión de Comprensión de las emociones de otro, con todas las variables Riff: valores entre .215 y .277; y (2) de la puntuación global de la Comprensión emocional interpersonal con todas las variables Riff, con valores entre: .249 y .367. Por el contrario, en la dimensión Utilización de las emociones de los otros, se han encontrado los coeficientes más bajos (todos  $<.120$  y la mayoría  $<.100$ ), habiendo varios que no llegan a la significación, es decir que no hay correlación, en concreto con: Relaciones positivas, Dominio del entorno Propósito en la vida y Crecimiento personal.
- Por último, la variable de la puntuación total de la Competencia Emocional tiene correlaciones elevadas (a partir de .368 y hasta .580) con todas las variables Riff; destacando las asociaciones con la dimensión Autoceptación (.510) y con la puntuación total del Bienestar psicológico (.580).

**Tabla 12:** *Análisis inferencial: Correlación de Pearson.* Asociación entre las variables de Competencia emocional del PEC con las variables del Bienestar Psicológico (Escala Riff). (N=1078 universitarios).

Variables de COMPETENCIAS EMOCIONALES (Cuest. PEC)	Variables de BIENESTAR PSICOLÓGICO (Escala Riff)						
	Auto-aceptación	Relaciones Positivas	Autonomía	Dominio del entorno	Crecimiento Personal	Propósito en la vida	Bienestar Psicológ.
<b>C. EMOC. INTRAPERSONAL</b>	.558	.319	.369	.530	.339	.448	.581
<i>IDENTIFICACIÓN de mis emociones</i>	.431	.225	.270	.435	.248	.378	.449
<i>COMPRENSIÓN de mis emociones</i>	.386	.275	.337	.416	.173	.290	.432
<i>EXPRESIÓN de mis emociones</i>	.345	.253	.300	.309	.253	.310	.406
<i>REGULACIÓN de mis emociones</i>	.489	.209	.216	.421	.217	.324	.422
<i>UTILIZACIÓN de mis emociones</i>	.310	.159	.180	.294	.340	.299	.352
<b>C. EMOC. INTERPERSONAL</b>	.256	.269	.275	.274	.275	.249	.367
<i>IDENTIFICACIÓN emociones de otros</i>	.145	.195	.229	.194	.233	.178	.270
<i>COMPRENSIÓN emociones de otros</i>	.253	.265	.236	.277	.215	.219	.336
<i>EXPRESIÓN emociones de otros</i>	.126	.234	.143	.190	.292	.213	.270
<i>REGULACIÓN emociones de otros</i>	.199	.199	.180	.225	.217	.207	.279
<i>UTILIZACIÓN emociones de otros</i>	.116	.045	.123	.054	.026	.049	.099
<b>TOTAL PEC – COMPET. EMOCIONAL</b>	.510	.351	.389	.499	.368	.431	.580

Todos los coeficientes de correlación >.055 (valor absoluto) son estadísticamente significativos para un N=1078

Por tanto, los resultados anteriores, nos permiten aceptar que en general sí que existe una relación directa entre las puntuaciones en Competencia emocional y las puntuaciones en Bienestar psicológico, siendo más elevadas en las dimensiones intrapersonales que en las interpersonales.

### 6.1.3.2. RELACIÓN ENTRE LAS VARIABLES EQ-I Y LAS VARIABLES RIFF.

En la tabla 13 se resumen los valores de estos coeficientes. De entrada, lo primero que se aprecia es que todos los coeficientes de la dimensión Manejo del estrés, son negativos, es decir que indican relaciones inversas con las variables de Riff. La magnitud de estas relaciones es: (1) elevada con Autoaceptación y Dominio del entorno, (2) leve-baja con Autonomía, y (3) moderada con el resto.

En las demás dimensiones del EQ-i los coeficientes son positivos, es decir que expresan relaciones directas. Las más elevadas en magnitud, sin duda, se han encontrado en la dimensión Intrapersonal (en concordancia con los resultados del anterior instrumento) con valores entre: .417 con el Crecimiento personal y .558 en Autonomía, llegado nada menos que a .699 con la puntuación total del Bienestar psicológico. En el otro extremo, los menores valores se han encontrado en algunas de las correlaciones de la dimensión Interpersonal (también en concordancia con los resultados del cuestionario anterior), en concreto con: Autoaceptación (.183) y Autonomía (.077); así como en algunos coeficientes de la dimensión Adaptabilidad, con: Relaciones positivas (.148) y Autonomía (.185).

Finalmente, la puntuación total EQ-i tiene relaciones directas con todas las variables Riff de magnitud al menos moderada, siendo especialmente elevada con el Crecimiento personal (.369) y sobre todo con la puntuación total de Bienestar psicológico (.415).

**Tabla 13:** *Análisis inferencial: Correlación de Pearson.* Asociación entre las variables de Inteligencia emocional del EQ-i con las variables del Bienestar Psicológico (Escala Riff). (N=1078 universitarios).

<i>Competencias EQ-i</i> (Factores de 1er orden)	Variables de BIENESTAR PSICOLÓGICO (Escala Riff)						
	Auto- aceptación	Relaciones Positivas	Autonomía	Dominio del entorno	Crecimiento Personal	Propósito en la vida	Bienestar Psicológ.
<i>INTERPERSONAL</i>	.183	.314	.077	.228	.361	.271	.317
<i>ADAPTABILIDAD</i>	.320	.148	.185	.379	.363	.344	.384
<i>MANEJO DEL ESTRÉS</i>	-.343	-.158	-.093	-.300	-.136	-.196	-.273
<i>INTRAPERSONAL</i>	.549	.447	.558	.551	.417	.514	.699
<i>TOTAL EQ-i – INTELIG. EMOCIONAL</i>	.212	.282	.329	.281	.369	.342	.415

Todos los coeficientes de correlación >.055 (valor absoluto) son estadísticamente significativos para un N=1078

En conclusión, estos resultados también nos permiten admitir que en general se ha encontrado la existencia de asociación entre las dimensiones de EQ-i y las de Bienestar psicológico (Riff).

#### **6.1.4. DIFERENCIAS POR RAZÓN DE GÉNERO.**

A continuación, se procede a contrastar los resultados de las variables anteriores en función del género, bajo la expectativa de que serán las mujeres quienes presentarán mayores puntuaciones en todas estas variables tanto de la Competencia emocional como del Bienestar psicológico.

Los análisis se han realizado para grupo de variables de un mismo instrumento. Puesto que estas variables, las de cada cuestionario, están internamente relacionadas entre sí, se ha elegido como procedimiento de análisis estadístico el Análisis de varianza en su versión multivariada, es decir el M-ANOVA, de un factor de efecto fijo (siendo este factor el género).

Este método, nos permite realizar, primero un análisis de la globalidad del instrumento determinando si mujeres y hombres puntúan distinto al realizar el cuestionario y en segundo lugar efectúa un análisis ANOVA clásico (univariante) para cada una de las variables que contiene el cuestionario. Se completan estos resultados con el valor del tamaño del efecto expresado en escala  $R^2$  [0-1] que se puede leer cómodamente como porcentaje.

##### **6.1.4.1. DIFERENCIA EN LAS VARIABLES PEC DE COMPETENCIA EMOCIONAL, EN FUNCIÓN DEL GÉNERO.**

Los resultados que se han obtenido en las variables PEC se resumen en la tabla 14. En primer lugar, el MANOVA nos lleva a la conclusión de que en la globalidad de las respuestas de los participantes de nuestra muestra, existe una diferencia altamente significativa ( $p < .001$ ) entre hombres y mujeres, que se corresponde con un tamaño del efecto elevado (16.2%).

Pero para saber en qué variables junto al sentido de las diferencias, debemos acudir a los ANOVA univariantes (también en tabla 10). En ellos se observa que:

- No existen diferencias que alcancen la significación estadística ( $p > .05$ ) en las variables de las dimensiones: Expresión de mis emociones, Utilización de mis emociones, y

Regulación de las emociones de los otros; junto a la variable total de la Competencia emocional interpersonal.

- Aparece una diferencia que es solo significativa ( $p < .05$ ) en la dimensión Comprensión de las emociones de los otros, donde las mujeres puntúan más que los hombres (19.65 vs 19.00) diferencia que equivale a un tamaño del efecto muy bajo, casi inexistente ( $< 1\%$ ) por lo que consideramos que la significación hallada no es evidencia estadística suficiente para concluir.

- Y sí que existen diferencias altamente significativas ( $p \leq .001$ ) en el resto de las variables, con tamaños del efecto entre el 1.2% (leve) y un 4.0% (moderado). Las más elevadas se han encontrado en: (1) Expresión de las emociones de los otros (tamaño del efecto del 4.4%) que es superior en las mujeres: 17.47 vs 16.05; (2) Regulación de mis emociones (efecto del 4.0%), donde es más elevada la puntuación en hombres: 19.13 vs 21.95; (3) Identificación de mis emociones (efecto del 3.3%) donde también puntúan más los hombres: 18.02 vs 19.74; y (4) Utilización de las emociones de los otros (efecto del 3.3%) en la que de nuevo puntúan más los hombres: 14.17 vs 16.39. En el resto de estas significaciones, con efectos menores al 3%, las diferencias presentan el sentido ya comentado en el que los hombres están puntuando más que las mujeres.

Por tanto, de estos resultados se concluye que no hay evidencias estadísticas que nos permitan aceptar que las mujeres presentan puntuaciones más elevadas en estas competencias emocionales que los hombres; sino que más bien, al contrario, hay evidencias para poder concluir que las diferencias que aparecen (en el global y en algunas de las dimensiones) indican puntuaciones más altas en los hombres.

**Tabla 14:** *Análisis inferencial: ANOVA multivariante.* Diferencias en las Variables del Cuestionario PEC de Estructura del Perfil de Competencias Emocionales, en función del Género. (N=1078 Universitarios)

<b>MANOVA:</b> Valor $F=20.61^{**}$ ; $p=.000$ ; $R^2=.162$						
<b>Variables de COMPETENCIAS EMOCIONALES (Cuest. PEC)</b>	<i>Media (Desv. Estándar)</i>			<i>ANOVA univariante</i>		<b>Tamaño del efecto: <math>R^2</math></b>
	<b>MUJERES (n=840)</b>	<b>HOMBRES (n=238)</b>		<b>Valor F</b>	<b>P</b>	
<b>C. INTRAPERSONAL</b> <i>EMOC.</i>	91.54 (16.85)	<b>97.55 (16.08)</b>		24.07**	.000	.022

<i>IDENTIFICACIÓN de mis emociones</i>	18.02 (3.88)	<b>19.74 (3.78)</b>	36.54**	.000	.033
<i>COMPRENSIÓN de mis emociones</i>	18.13 (4.84)	<b>19.73 (4.62)</b>	20.68**	.000	.019
<i>EXPRESIÓN de mis emociones</i>	15.95 (5.20)	16.21 (5.29)	0.43 <sup>NS</sup>	.512	.000
<i>REGULACIÓN de mis emociones</i>	19.13 (5.69)	<b>21.95 (5.79)</b>	45.21**	.000	.040
<i>UTILIZACIÓN de mis emociones</i>	20.31 (3.89)	19.94 (3.96)	1.69 <sup>NS</sup>	.194	.002
<b>C. EMOC. INTERPERSONAL</b>	90.70 (11.87)	90.48 (12.61)	0.06 <sup>NS</sup>	.804	.000
<i>IDENTIFICACIÓN emociones de otros</i>	<b>20.99 (3.35)</b>	20.12 (3.18)	12.94 **	.000	.012
<i>COMPRENSIÓN emociones de otros</i>	<b>19.65 (3.68)</b>	19.00 (3.76)	5.66 *	.017	.005
<i>EXPRESIÓN emociones de otros</i>	<b>17.47 (2.61)</b>	16.05 (3.24)	49.17**	.000	.044
<i>REGULACIÓN emociones de otros</i>	18.41 (3.58)	18.92 (3.67)	3.66 <sup>NS</sup>	.056	.003
<i>UTILIZACIÓN emociones de otros</i>	14.17 (5.02)	<b>16.39 (4.71)</b>	37.04**	.000	.033
<b>TOTAL PEC – COMPET. EMOCIONAL</b>	182.24 (24.16)	<b>188.03 (25.24)</b>	10.45**	.001	.010

N.S. = NO significativo al 5% (p>.05) \* = Significativo al 5% (p<.05) \*\* = Altamente significativo al 1% (p<.01)

En **negrita**, los valores medios donde se aprecia significación

#### 6.1.4.2. DIFERENCIA EN LAS VARIABLES EQ-I C DE INTELIGENCIA EMOCIONAL, EN FUNCIÓN DEL GÉNERO.

El resultado del MANOVA para las variables del EQ-i (tabla 15) nos lleva a la conclusión de que, en la globalidad de las respuestas a este cuestionario, sí que aparecen diferencias significativas (p<.001) entre mujeres y hombres, con un tamaño del efecto moderado del 7.0%, inferior al del instrumento anterior.

Detallando de forma univariante, se ha encontrado que hay significación en dos dimensiones y en la puntuación total:

- En la dimensión interpersonal (p<.001 y efecto moderado del 5.5%) donde puntúan más las mujeres (31.45 vs 29.58)



- En el Manejo del estrés ( $p < .01$ ; pero con efecto bajo:  $< 1\%$ ) donde también puntúan más elevado las mujeres (22.43 vs 20.69)
- Y en la puntuación total EQ-i de competencia en Inteligencia emocional ( $p < .001$  y efecto moderado-leve del 2.0%) en la que de nuevo puntúan más las mujeres (102.61 vs 99.20)

En las otras dos dimensiones no hay significación estadística ( $p > .05$ ) ni efecto (casi nulo). En consecuencia, estos resultados podrían ser tomados como una evidencia estadística de la existencia de algunas diferencias (no en todas las dimensiones) en Inteligencia emocional, en el sentido esperado, es decir que puntúan más alto las mujeres.

**Tabla 15:** *Análisis inferencial: ANOVA multivariante.* Diferencias en las Variables del Cuestionario EQ-i de Inteligencia emocional, en función del Género. (N=1078 Universitarios)

MANOVA: Valor $F=20.10^{**}$ ; $p=.000$ ; $R^2=.070$						
Competencias EQ-i (Factores de 1er orden)	Media (Desv. Estándar)			ANOVA univariante		Tamaño del efecto: $R^2$
	MUJERES (n=840)		HOMBRES (n=238)		Valor F	P
INTERPERSONAL	<b>31.45 (3.03)</b>		29.58 (3.76)		63.11**	.000 .055
ADAPTABILIDAD	19.40 (3.42)		19.76 (3.24)		2.16 <sup>NS</sup>	.142 .002
MANEJO DEL ESTRÉS	<b>22.43 (7.89)</b>		20.69 (6.91)		9.51**	.002 .009
INTRAPERSONAL	29.33 (5.64)		29.16 (5.77)		0.15 <sup>NS</sup>	.697 .000
TOTAL EQ-i – INTELIG. EMOCIONAL	<b>102.61 (9.99)</b>		99.20 (10.17)		21.44**	.000 .020

N.S. = NO significativo al 5% ( $p > .05$ )    \*\* = Altamente significativo al 1% ( $p < .01$ )

En **negrita**, los valores medios donde se aprecia significación

#### 6.1.4.3. DIFERENCIA EN LAS VARIABLES RIFF DE BIENESTAR PSICOLÓGICO, EN FUNCIÓN DEL GÉNERO.

Y, por último, el Anova multivariante con las variables del Riff (tabla 16) nos permite admitir que existen diferencias globales estadísticamente significativas ( $p < .001$ ) en función del género, pero que se corresponden con un tamaño del efecto ya solo del 3.2% (moderado-bajo), sensiblemente menor al observado en los anteriores cuestionarios.

Los resultados de los análisis univariantes (también tabla 16) han determinado que aparecen diferencias significativas ( $p<.05$ ) en tres dimensiones: Autonomía, Crecimiento personal y Propósito en la vida, pero en todas ellas correspondiéndose a tamaños del efecto muy bajos ( $<1\%$ ), es decir que estas diferencias son muy pequeñas.

Por tanto, debemos de concluir que estos resultados, a pesar de las significaciones que se han encontrado en algunas variables, no son una evidencia estadística sólida para poder admitir diferencias en el Bienestar psicológico entre mujeres y hombres.

**Tabla 16:** *Análisis inferencial: ANOVA multivariante.* Diferencias en las Variables del Cuestionario RIFF de Bienestar Psicológico, en función del Género. (N=1078 Universitarios)

MANOVA: Valor F=4.98** ; $p=.000$ ; $R^2=.032$						
<i>Dimensiones RIFF de Bienestar Psicológico</i>	<i>Media (Desv. Estándar)</i>			<i>ANOVA univariante</i>		<b>Tamaño del efecto: <math>R^2</math></b>
	<b>MUJERES</b> (n=840)	<b>HOMBRES</b> (n=238)		<b>Valor F</b>	<b>P</b>	
<b>AUTOACEPTACIÓN</b>	25.95 (5.50)	26.50 (5.60)		1.85 <sup>NS</sup>	.174	.002
<b>RELACIONES POSITIVAS</b>	28.13 (5.94)	27.55 (6.04)		1.74 <sup>NS</sup>	.188	.002
<b>AUTONOMÍA</b>	33.10 (6.98)	<b>34.31 (6.50)</b>		5.75 *	.017	.005
<b>DOMINIO DEL ENTORNO</b>	26.29 (4.63)	26.10 (4.98)		0.31 <sup>NS</sup>	.579	.000
<b>CRECIMIENTO PERSONAL</b>	<b>34.59 (4.58)</b>	33.70 (5.25)		6.60 *	.010	.006
<b>PROPÓSITO EN LA VIDA</b>	<b>28.01 (5.18)</b>	27.17 (5.67)		4.66 *	.031	.004
<b>TOTAL Riff – BIENESTAR PSICOLÓG.</b>	176.08 (23.81)	175.34 (25.08)		0.18 <sup>NS</sup>	.675	.000

N.S. = NO significativo al 5% ( $p>.05$ )      \* = Significativo al 5% ( $p<.05$ )

En **negrita**, los valores medios donde se aprecia significación

#### 6.1.5. DIFERENCIAS POR RAZÓN DE CURSO.

En este apartado se ha empleado la misma metodología anterior para comprobar el posible efecto del Curso en el que están los universitarios, bajo la expectativa de que los alumnos de 4º curso tendrán mayores puntuaciones que los del 1er curso, en todas estas variables de la Competencia emocional.

Para esto se ha creado una nueva variable, a partir de los datos facilitados por los alumnos participantes, que agrupa por un lado a los alumnos de 1º de CAFYD, de 1º de Magisterio en Educación Infantil, de 1º de Magisterio en Educación Primaria y de 1º de doble grado, y por el otro a los alumnos de 4º de Magisterio en Educación Infantil con los de 4º de Magisterio en Educación Primaria. El resto se han desechado para este análisis. Tras esto, el N válido resultante es de 394 sujetos, de los cuales: 248 son de 1er curso y 146 son de 4º curso. Los resultados de los contrastes se exponen a continuación.

#### 6.1.5.1. DIFERENCIA EN LAS VARIABLES PEC DE COMPETENCIA EMOCIONAL, EN FUNCIÓN DEL CURSO.

Los resultados que se han obtenido en las variables PEC (tabla 17) al ser contrastadas entre alumnos de 4º y de 1º, determinan tanto en el MANOVA como en los ANOVA univariantes de cada una de las variables que ninguna de las diferencias que se observan entre estos cursos son estadísticamente significativas ( $p > .05$ ), lo que además de confirma con valores de los tamaños del efecto respectivo casi nulos ( $< 0.5\%$ ).

En conclusión, no hay ningún dato estadístico que nos permita mantener que los alumnos de 4º tienen puntuaciones más elevadas que los de 1º en las competencias emocionales que se evalúan mediante el PEC.

**Tabla 17:** *Análisis inferencial: ANOVA multivariante.* Diferencias en las Variables del Cuestionario PEC de Estructura del Perfil de Competencias Emocionales, en función del Curso 4º vs 1º. (N=394 Universitarios)

MANOVA: Valor $F=0.60^{NS}$ ; $p=.814$ ; $R^2=.015$						
Variables de COMPETENCIAS EMOCIONALES (Cuest. PEC)	Media (Desv. Estándar)			ANOVA univariante		Tamaño del efecto: $R^2$
	CURSO 1º (n=248)		CURSO 4º (n=146)	Valor F	P	
<b>C. EMOC. INTRAPERSONAL</b>	90.99 (16.81)		92.00 (15.38)	0.35 <sup>NS</sup>	.553	.001
<b>IDENTIFICACIÓN de mis emociones</b>	18.23 (4.00)		18.10 (4.03)	0.09 <sup>NS</sup>	.762	.000
<b>COMPRENSIÓN de mis emociones</b>	17.17 (4.74)		18.35 (4.32)	0.15 <sup>NS</sup>	.701	.000

<i>EXPRESIÓN de mis emociones</i>	15.38 (4.94)		15.65 (5.03)		0.27 <sup>NS</sup>	.606	.001
<i>REGULACIÓN de mis emociones</i>	19.52 (6.09)		19.73 (5.48)		0.12 <sup>NS</sup>	.724	.000
<i>UTILIZACIÓN de mis emociones</i>	19.70 (4.07)		20.16 (3.72)		1.29 <sup>NS</sup>	.258	.003
<i>C. EMOC. INTERPERSONAL</i>	88.76 (12.58)		89.71 (12.16)		0.54 <sup>NS</sup>	.464	.001
<i>IDENTIFICACIÓN emociones de otros</i>	20.40 (3.36)		20.45 (3.48)		0.02 <sup>NS</sup>	.897	.000
<i>COMPRENSIÓN emociones de otros</i>	18.96 (3.58)		19.42 (3.90)		1.40 <sup>NS</sup>	.237	.004
<i>EXPRESIÓN emociones de otros</i>	16.87 (3.01)		16.96 (2.79)		0.09 <sup>NS</sup>	.763	.000
<i>REGULACIÓN emociones de otros</i>	18.05 (3.92)		18.52 (3.58)		1.42 <sup>NS</sup>	.234	.004
<i>UTILIZACIÓN emociones de otros</i>	14.49 (5.00)		14.37 (5.18)		0.05 <sup>NS</sup>	.823	.000
<i>TOTAL PEC – COMPET. EMOCIONAL</i>	179.85 (24.67)		181.71 (22.23)		0.62 <sup>NS</sup>	.430	.002

N.S. = NO significativo al 5% ( $p>.05$ )

#### 6.1.5.2. DIFERENCIA EN LAS VARIABLES EQ-I C DE INTELIGENCIA EMOCIONAL, EN FUNCIÓN DEL CURSO.

Como en el anterior instrumento, los resultados obtenidos nos llevan a concluir que no existe ni significación ( $p>.05$ ) ni efecto (prácticamente 0%) que justifique la diferencia entre cursos. Por tanto, debemos de admitir que las competencias de inteligencia emocional que evalúan en el EQ-i no varían desde 1º hasta 4º curso.

**Tabla 18:** *Análisis inferencial: ANOVA multivariante.* Diferencias en las Variables del Cuestionario EQ-i de Inteligencia emocional, en función del Curso 4º vs 1º. (N=394 Universitarios)

MANOVA: Valor F=0.12 <sup>NS</sup> ; p=.976; R <sup>2</sup> =.001						
<i>Competencias EQ-i</i> (Factores de 1er orden)	Media (Desv. Estándar)		ANOVA univariante		Tamaño del efecto: R <sup>2</sup>	
	CURSO 1º (n=248)	CURSO 4º (n=146)	Valor F	P		
<i>INTERPERSONAL</i>	30.69 (3.15)	30.71 (3.60)	0.00 <sup>NS</sup>	.948	.000	

<b>ADAPTABILIDAD</b>	19.18 (3.26)		19.22 (3.08)		0.01 NS	.910	.000
<b>MANEJO DEL ESTRÉS</b>	22.25 (7.65)		21.77 (7.26)		0.37 NS	.541	.001
<b>INTRAPERSONAL</b>	28.88 (5.62)		29.12 (5.28)		0.16 NS	.684	.000
<b>TOTAL EQ-i – INTELIG. EMOCIONAL</b>	101.00 (9.68)		100.82 (11.10)		0.03 NS	.863	.000

N.S. = NO significativo al 5% ( $p > .05$ )

### 6.1.5.3. DIFERENCIA EN LAS VARIABLES RIFF DE BIENESTAR PSICOLÓGICO, EN FUNCIÓN DEL CURSO.

Y para terminar en el contraste entre cursos 4º y 1º de las variables del Bienestar psicológico, el Anova está muy cerca de encontrar significación, se podría decir que hay una tendencia hacia ella ( $p < .10$ ), con un tamaño del efecto moderado del 3.4%.

Cuando se analiza por dimensiones de forma univariante, se comprueba que solamente aparecer significación ( $p < .05$ ) en Autonomía (tamaño del efecto pequeño: 1.3%) donde según nuestros datos los alumnos de 4º puntúan más alto que los de 1º. Por tanto, solo en esta variable se puede admitir que existe alguna diferencia entre cursos. En el resto de las dimensiones Riff, ni aparece significación ( $p > .05$ ) ni hay efectos ( $\leq 0.5\%$ ) que nos permitan concluir sobre una posible diferencia entre estos cursos.

**Tabla 19:** *Análisis inferencial: ANOVA multivariante.* Diferencias en las Variables del Cuestionario RIFF de Bienestar Psicológico, en función del Curso 4º vs 1º. (N=394 Universitarios)

MANOVA: Valor F=1.97 <sup>NS</sup> ; p=.058; R <sup>2</sup> =.034							
<i>Dimensiones RIFF de Bienestar Psicológico</i>	<i>Media (Desv. Estándar)</i>				<i>ANOVA univariante</i>		<b>Tamaño del efecto: R<sup>2</sup></b>
	<b>CURSO 1°</b> (n=248)		<b>CURSO 4°</b> (n=146)		<i>Valor F</i>	<i>P</i>	
<i>AUTOACEPTACIÓN</i>	25.20 (5.83)		26.01 (5.19)		1.93 <sub>NS</sub>	.166	.005
<i>RELACIONES POSITIVAS</i>	27.30 (6.15)		28.14 (6.13)		1.72 <sub>NS</sub>	.190	.004

<b>AUTONOMÍA</b>	32.19 (7.19)		<b>33.82 (6.31)</b>	5.20 *	.023	.013
<b>DOMINIO DEL ENTORNO</b>	26.19 (4.48)		25.96 (4.81)	0.23 NS	.632	.001
<b>CRECIMIENTO PERSONAL</b>	33.96 (4.63)		33.89 (5.09)	0.02 NS	.897	.000
<b>PROPÓSITO EN LA VIDA</b>	27.34 (5.14)		27.74 (5.47)	0.53 NS	.466	.001
<b>TOTAL Riff – BIENESTAR PSICOLÓG.</b>	172.17 (24.45)		175.58 (24.28)	1.79 NS	.182	.005

N.S. = NO significativo al 5% ( $p > .05$ ) \* = Significativo al 5% ( $p < .05$ )

En **negrita**, los valores medios donde se aprecia significación

#### 6.1.6. DIFERENCIAS POR RAZÓN DE GRADO.

Y para terminar este análisis estadístico, se ha procedido a emplear la misma metodología para contrastar todas estas variables entre las distintas titulaciones de Grado de los participantes. Se ha omitido a los estudiantes de Máster (59; 5.5%) y de CAFYD (56; 5.5%) por su baja representatividad dentro de la muestra total.

Por tanto, el N válido para este momento del estudio es de 963 sujetos: 430 de Magisterio de Educación Primaria, 347 de Magisterio de Educación Infantil y 186 de doble grado. Los resultados se exponen a continuación, como siempre, por instrumentos.

##### 6.1.6.1. DIFERENCIA EN LAS VARIABLES PEC DE COMPETENCIA EMOCIONAL, EN FUNCIÓN DEL GRADO.

En el estudio de las variables PEC en función de estos Grados (tabla 20) la parte multivariante del MANOVA determina que desde una perspectiva global sí que existen diferencias estadísticamente significativas ( $p < .001$ ) en las respuestas a este cuestionario, debidas al Grado, con un tamaño del efecto que se puede calificar de moderado (4.4%).

En los consiguientes análisis univariantes de cada una de las variables han aparecido algunas significaciones, ahora bien, con bastante diferencia entre unas y otras al respecto de su fiabilidad estadística. Así, podemos considerar que efectivamente hay diferencias explicadas por el Grado que cursas los estudiantes, en:

- Utilización de las emociones de los otros ( $p<.001$ ) con efecto moderado del 3.1%, donde los valores medios apuntan a una mayor puntuación entre los participantes de M. en E. Primaria, frente a una menor puntuación en el grupo de M. en E. Infantil.
- Regulación de las emociones de los otros ( $p<.01$ ) pero ya con un efecto pequeño de solo un 1.2%, variable en la que la diferencia se podría deber a una mayor puntuación de los participantes de M. en E. Primaria.
- Comprensión de mis emociones ( $p<.01$ ) de nuevo con efecto pequeño (1.1%), donde se observa que tienen mayor puntuación media los casos de M. en E. Primaria frente a una menor puntuación entre los de Doble grado.
- Y en Identificación de mis emociones ( $p<.01$ ) con efecto pequeño (1.0%), donde una vez la diferencia apunta a una mayor puntuación entre los alumnos de M. en E. Primaria.

También han aparecido significaciones en otras variables: en el componente emocional Intrapersonal, en la Regulación de mis emociones, en el componente emocional interpersonal, en la Expresión de las emociones de los otros y en la puntuación total de la Competencia emocional, pero en todas ellas solamente con un valor  $p<.05$  y con tamaños del efecto muy pequeños ( $<1\%$ ) que son prácticamente despreciables y que consideramos que no son evidencia estadística suficiente para poder concluir que realmente existen diferencias explicadas por el Grado.

Aunque es cierto que casi siempre la media mayor corresponde al mismo grupo arriba citado. En las restantes variables, ni siquiera se alcanza la significación estadística ( $p>.05$ )

La conclusión general de estos resultados es que los datos apuntan a la existencia de diferencias en algunas (no en todas) de las variables de estas competencias emocionales, que serían de baja magnitud, aun así, y que se estarían produciendo principalmente porque los estudiantes del Magisterio en Educación Primaria puntúan más alto.

**Tabla 20:** *Análisis inferencial: ANOVA multivariante.* Diferencias en las Variables del Cuestionario PEC de Estructura del Perfil de Competencias Emocionales, en función del Título de Grado que cursan. (N=963 Universitarios)

MANOVA: Valor F=4.41** ; p=.000; R <sup>2</sup> =.044							
Variables de COMPETENCIAS EMOCIONALES (Cuest. PEC)	Media (Desv. Estándar)			ANOVA univariante		Tamaño del efecto: R <sup>2</sup>	
	M.E. PRIMARIA (n=430)	M.E. INFANTIL (n=347)	DOBLE GRADO (n=186)	Valor F	P		
<b>C. EMOC. INTRAPERSONAL</b>	93.73 (16.68)	91.66 (16.84)	90.42 (16.27)	3.03 *	.049	.006	
<b>IDENTIFICACIÓN de mis emociones</b>	<b>18.70 (3.96)</b>	18.06 (3.94)	17.70 (3.69)	5.03**	.007	.010	
<b>COMPRENSIÓN de mis emociones</b>	<b>18.79 (4.67)</b>	18.22 (4.84)	<b>17.41 (4.90)</b>	5.53**	.004	.011	
<b>EXPRESIÓN de mis emociones</b>	15.96 (5.22)	15.88 (5.15)	15.81 (5.18)	0.06 NS	.942	.000	
<b>REGULACIÓN de mis emociones</b>	20.13 (6.01)	19.04 (5.68)	19.14 (5.44)	4.00 *	.019	.008	
<b>UTILIZACIÓN de mis emociones</b>	20.15 (3.83)	20.44 (3.85)	20.35 (4.08)	0.59 NS	.554	.001	
<b>C. EMOC. INTERPERSONAL</b>	91.80 (12.13)	89.39 (11.64)	91.24 (11.90)	4.07 *	.017	.008	
<b>IDENTIFICACIÓN emociones de otros</b>	20.70 (3.26)	21.13 (3.30)	20.63 (3.37)	2.08 NS	.126	.004	
<b>COMPRENSIÓN emociones de otros</b>	19.60 (3.71)	19.26 (3.83)	19.82 (3.31)	1.57 NS	.209	.003	
<b>EXPRESIÓN emociones de otros</b>	17.05 (2.97)	17.36 (2.65)	17.68 (2.41)	3.59 *	.028	.007	
<b>REGULACIÓN emociones de otros</b>	<b>19.00 (3.45)</b>	18.17 (3.56)	18.28 (3.95)	5.80**	.003	.012	
<b>UTILIZACIÓN emociones de otros</b>	<b>15.46 (5.08)</b>	<b>13.47 (5.06)</b>	14.82 (4.82)	15.20**	.000	.031	
<b>TOTAL PEC – COMPET. EMOCIONAL</b>	185.54 (24.62)	181.05 (24.17)	181.66 (23.26)	3.74 *	.024	.008	

N.S. = NO significativo al 5% (p>.05) \* = Significativo al 5% (p<.05) \*\* = Altamente significativo al 1% (p<.01)

En **negrita**, los valores medios donde se aprecia significación



### 6.1.6.2. DIFERENCIA EN LAS VARIABLES EQ-I C DE INTELIGENCIA EMOCIONAL, EN FUNCIÓN DEL GRADO.

En los contrastes realizados con las variables del EQ-i (tabla 21) el MANOVA no ha encontrado diferencias estadísticamente significativas en función del Grado ( $p>.05$ ) en el conjunto total de las respuestas dadas a este cuestionario.

Cuando se ven los resultados univariantes aparece una significación, es cierto, pero solo con  $p<.05$  y correspondiéndose a un efecto muy bajo ( $<1\%$ ) de modo que no creemos que sea evidencia estadística suficiente para admitir una diferencia. En el resto de variables no hay significaciones ( $p>.05$ ).

**Tabla 21:** *Análisis inferencial: ANOVA multivariante.* Diferencias en las Variables del Cuestionario EQ-i de Inteligencia emocional, en función del Título de Grado que cursan. (N=963 Universitarios)

MANOVA: Valor $F=1.45^{NS}$ ; $p=.171$ ; $R^2=.006$						
Competencias EQ-i (Factores de 1er orden)	Media (Desv. Estándar)			ANOVA univariante		Tamaño del efecto: $R^2$
	M.E. PRIMARIA (n=430)	M.E. INFANTIL (n=347)	DOBLE GRADO (n=186)	Valor F	P	
INTERPERSONAL	30.97 (3.24)	31.34 (3.14)	31.64 (2.92)	3.24 *	.040	.007
ADAPTABILIDAD	19.45 (3.48)	19.53 (3.34)	19.30 (3.13)	0.29 NS	.750	.001
MANEJO DEL ESTRÉS	21.80 (7.62)	22.65 (8.02)	22.54 (7.58)	1.32 NS	.268	.003
INTRAPERSONAL	29.33 (5.52)	29.32 (5.80)	28.95 (5.70)	0.34 NS	.712	.001
TOTAL EQ-i – INTELIG. EMOCIONAL	101.56 (10.12)	102.85 (10.01)	102.43 (9.82)	1.66 NS	.191	.003

N.S. = NO significativo al 5% ( $p>.05$ )      \* = Significativo al 5% ( $p<.05$ )

### 6.1.6.3. DIFERENCIA EN LAS VARIABLES RIFF DE BIENESTAR PSICOLÓGICO, EN FUNCIÓN DEL GRADO.

Por último, en el contraste de las variables del Bienestar psicológico en función de los Grados considerado (tabla 22), el análisis multivariante de MANOVA, no ha encontrado significación ( $p>.05$ ) aunque es cierto que se podría hablar de una casi significación ( $p<.10$ )

que se complementa con un tamaño del efecto del 1.2%, es decir pequeño, y que podría sugerir alguna diferencia en la realización de este cuestionario.

Al revisar los test univariantes de ANOVA, se comprueba que solamente hay significación en una única dimensión: Autonomía ( $p<.05$ ) pero que se corresponde con un tamaño del efecto muy pequeño ( $<1\%$ ) de modo que no debemos de considerar que sea evidencia estadística sólida para aceptar que realmente hay diferencias explicadas por el Grado.

**Tabla 22:** *Análisis inferencial: ANOVA multivariante.* Diferencias en las Variables del Cuestionario RIFF de Bienestar Psicológico, en función del Título de Grado que cursan. (N=963 Universitarios)

MANOVA: Valor $F=1.65^{NS}$ ; $p=.060$ ; $R^2=.012$							
<i>Dimensiones RIFF de Bienestar Psicológico</i>	<i>Media (Desv. Estándar)</i>				<i>ANOVA univariante</i>		<b>Tamaño del efecto: <math>R^2</math></b>
	<b>M.E. PRIMARIA</b> (n=430)	<b>M.E. INFANTIL</b> (n=347)	<b>DOBLE GRADO</b> (n=186)		<b>Valor F</b>	<b>P</b>	
<b>AUTOACEPTACIÓN</b>	26.22 (5.45)	25.75 (5.45)	25.99 (5.93)		1.93 <sup>NS</sup>	.492	.001
<b>RELACIONES POSITIVAS</b>	28.14 (5.85)	27.86 (6.29)	28.25 (5.79)		1.72 <sup>NS</sup>	.722	.001
<b>AUTONOMÍA</b>	33.63 (6.89)	33.71 (6.47)	31.97 (7.51)		5.20 *	.011	.009
<b>DOMINIO DEL ENTORNO</b>	26.35 (4.77)	25.99 (4.82)	26.21 (4.40)		0.23 <sup>NS</sup>	.581	.001
<b>CRECIMIENTO PERSONAL</b>	34.51 (4.89)	34.35 (4.49)	34.55 (4.48)		0.02 <sup>NS</sup>	.847	.000
<b>PROPÓSITO EN LA VIDA</b>	27.77 (5.13)	27.99 (5.42)	27.59 (5.42)		0.53 <sup>NS</sup>	.690	.001
<b>TOTAL Riff – BIENESTAR PSICOLÓG.</b>	176.63 (24.08)	175.65 (24.46)	174.56 (23.20)		1.79 <sup>NS</sup>	.605	.001

N.S. = NO significativo al 5% ( $p>.05$ )      \* = Significativo al 5% ( $p<.05$ )

# **RESULTADOS CUALITATIVOS**

## 6.2. RESULTADOS CUALITATIVOS

Los resultados obtenidos a partir del análisis cuantitativo se enriquecen y completan con un pequeño acercamiento desde enfoque cualitativo al realizar una entrevista semiestructurada a algunos docentes que imparten diferentes áreas en la Facultad de Formación del Profesorado.

Los resultados se emiten a partir de las categorías establecidas en las temáticas que se explicaron cuando se trataron las variables y categorías en el marco metodológico.

### 6.2.1. CATEGORÍAS.

#### 6.2.1.1. CONCEPTO EDUCACIÓN EMOCIONAL.

Uno de los temas a tratar en la entrevista fue **el concepto** de competencia emocional se pretendía saber el grado de conocimiento y de formación específica que tienen los docentes universitarios con respecto a las competencias emocionales.

La labor docente se ve dificultada en muchas ocasiones por no tener una formación inicial sobre cómo gestionar las emociones de uno mismo y las de los demás, en este caso la docencia universitaria también se ve afectada al tratar con adultos que pueden presentar esta carencia.

Desde el desarrollo de las competencias emocionales se conseguirá un proceso de enseñanza y aprendizaje mucho más eficaz (Hué, 2013) de aquí la importancia de saber si los docentes conocen y están formados en ese ámbito.

Solo uno de los profesores tenía formación específica en Inteligencia Emocional y Educación Emocional, el resto conocen las competencias emocionales por haber leído algún artículo, Gardner, Goleman, conocimiento de algunas dinámicas, etc.

*D1. "Se que es unas de las competencias básicas [...]. No me he formado sobre ellas, se cuáles son gracias a la experiencia, pero o las tienes o no las tienes, se pueden desarrollar si las tienes, son innatas. Si no naces con ellas, no las puedes crear".*

*D2. "No las conozco como tal [...]. He leído a Gardner, pero entiendo que no hay conocimientos asépticos, es decir, libres de emociones".*

*D3. "Si las conozco, aunque no me he formado en ellas [...]. No estoy lo suficientemente formado, de hecho, las conozco por las competencias básicas, aunque creo que en cuanto*

*pueda me formaré algo más en ellas, porque si soy de la opinión que mejorarían mi docencia. Aunque también añado que la experiencia ayuda en esa formación”.*

**D4.** *“Si que las conozco. No he hecho ninguna formación específica enfocado en la Inteligencia Emocional. Soy poco proclive a explicitar estos aspectos”.*

**D5.** *“He leído artículos de divulgación, nada más. Utilizo el sentido común”.*

**D6.** *“Tengo formación específica en este ámbito. Soy formador de estudiantes y familias. Investigador sobre esta temática. Trabajo con el Modelo de Habilidad de Mayer y Salovey”.*

Los docentes confirman que no han recibido una formación explícita, señalan que a partir de la misma podrían mejorar en su docencia, para posteriormente indicar que tampoco es muy necesario porque la experiencia, el sentido común, y una visión de “capacidad innata” quitan un poco la prioridad de formación.

En este sentido Palomero (2010), señala que más que la formación docente que reciben en la universidad los futuros maestros también habría que tener en cuenta la historia personal, ya que a lo largo de esta aprenden grandes temas relacionados con las competencias emocionales y sociales. Estudios demuestran que los niños y niñas nacen con predisposiciones genéticas emocionales específicas que conforman su temperamento, sin embargo, el modelaje producido por el entorno y personas con las que interactúa cada vez toma un papel con mayor protagonismo (Castillo, 2015).

Aunque no hayan tenido una formación dirigida y específica hacia el desarrollo de las competencias emocionales, si tienen conocimiento de algunos de los indicadores y dimensiones que las conforman: empatía, resiliencia, motivación, gestión de las emociones, etc.

Una formación en competencias emociones no tiene la misma estructura, el mismo desarrollo, ni la misma metodología que otros tipos de cursos de formación ya sean inicial o permanente (Hué, 2013).

#### **6.2.1.2. PUESTA EN PRÁCTICA DE LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES.**

Se evalúa y analiza el grado de **puesta en práctica** de las competencias emocionales en diferentes niveles de concreción, desde el aula hasta la educación en general.

Hue (2013) muestra que esta puesta en práctica de las emociones crea un clima de clase estimulante, colaborador, de confianza haciendo que las competencias se aprendan en sí mismas por propio modelaje.

Todos los docentes responden que si las ponen en práctica en el aula al crear un ambiente de trabajo emocionalmente cómodo, seguro y agradable para el estudiante.

**D1.** *“Las aplico en el aula porque entiendo que soy un modelo para los alumnos, aunque la realidad es que tendría que tener un mayor peso en la formación inicial. El docente tiene que tener competencias emocionales propias y aprendidas”.*

**D2.** *“Explícitamente no las trabajo en clase. Me preocupo de que haya un buen clima de aula, clima de confianza entre docentes y estudiantes. Transmito como profesor que el conocimiento y adquisición de la asignatura les hará mejor docentes en el futuro. Todo está lleno de emociones, explico a mis alumnos que emocionarse ante algo (emoción estética), es aprender por una vía alternativa, no solo con el cerebro si no más allá”.*

**D3.** *“No son objetivo de mi asignatura. Es mi responsabilidad como docente crear un espacio emocionalmente confortable, pero no como una finalidad de aprendizaje en sí misma, si no como condición inherente a todo proceso de enseñanza/aprendizaje. Tengo indicadores que me muestran que el grupo está bien, no necesito más”.*

**D4.** *“De forma explícita y teórica no las abordo. No significa que no las tenga presentes tanto a la hora de considerar la formación de los estudiantes de los que soy responsable, ni que yo no las tenga en cuenta en mi desempeño docente. Yo soy un modelo para ellos, intento encarnar esas competencias emocionales”.*

**D5.** *“En los últimos años en las primeras sesiones de clase he trabajado explícitamente aspectos como la empatía y el respeto a los demás ya que las generaciones que llegan a la universidad en algunos aspectos se ven que son menos maduros, y en los temas que tienen que ver con empatía, respeto y trabajo en equipo se nota mucho más”.*

**D6.** *“Trabajo las competencias emocionales de forma transversal no como objetivo en sí mismo. Trabajo las emociones porque las áreas que imparto, en ocasiones, han proporcionado bloqueos emocionales en los estudiantes. Aunque en ocasiones el fin no es ese trabajo emocional, éste produce un aprendizaje de mayor calidad”.*

Los docentes señalan que cuando aplican en el aula las competencias emocionales es de forma transversal, no de forma explícita ni sistemática. Aunque todos destacan la importancia de crear un clima de confianza a partir del trabajo emocional, y que a partir de éste se mejora como docente dando mayor calidad al proceso de enseñanza/aprendizaje.

Señalan la importancia de esta dimensión emocional dentro de las didácticas de las distintas áreas y de la organización escolar, entendida en su plenitud como aspecto que va a influir a toda la comunidad educativa.

### **6.2.1.3. INTRODUCCIÓN EN EL CURRÍCULO DE LAS EDUCACIÓN EMOCIONAL.**

En el siguiente punto se plantea la cuestión sobre su opinión con respecto a **la introducción en el currículo** de las competencias emocionales, en un área como sería la Educación Emocional.

**D1.** *“Para mí las competencias emocionales son innatas o las tienes o no las tienes, introducirlas en el currículo no hará que las adquieran aquellos que no las tienen”*

Este docente directamente plantea la cuestión de que si las introduyéramos en el currículo solo servirán para aquellos estudiantes que ya las tienes, es decir, solo las podrían desarrollar, pero no adquirir. A esto añade *“cualquiera llega a estudiar para maestro, la formación inicial no tiene ningún tipo de filtro antes las competencias de los maestros”*.

**D2.** *“No tengo claro como introducirlo en la formación de los maestros ni en qué punto, en esta facultad existió la mentorización. Se acogía a los alumnos desde 1º a 3º y se les guiaba en su proceso, ayudándoles a superar el estrés que les podía provocar algunas situaciones en la universidad, se hablaba desde aspectos académicos a como se encontraban. Se trabajaban aspectos como habilidades y competencias con respecto a las vicisitudes que podrían surgir en el aula de la universidad, se les acompañaba en un aprendizaje hacia la perseverancia, hacia un progreso emocional”*.

*“Durante un tiempo funcionó muy bien, pero con el cambio de plan, la creación de los grados, la masificación de las aulas etc. Ha ido desapareciendo en esta facultad, aunque sigue existiendo en otras. Hace falta trabajar más las competencias emocionales y saber más sobre*

*lo que enseñas, enseñar desde la práctica, no tenemos formación para regularnos. Aproximarte a los alumnos mediante experiencias o recursos didácticos de mejor forma”*

Desde este punto se muestra la preocupación ya existente desde hace años en esta facultad sobre el desarrollo de los estudiantes, futuros docentes, no solo a nivel cognitivo sino también a nivel personal, se plantea un desarrollo íntegro del estudiante/docente.

**D3.** *“No tengo claro que en el currículo deba introducirse esta área como tal. Figura como optativa algunos años, en primaria no está tan explícita porque se dirige mucho más a las didácticas específicas. Es importante que un maestro salga con la consciencia explícita de que sepa lo que es ser maestro, de lo que supone y exige. Hay que enseñarlo, pero en la universidad se dan otros contenidos, son necesarios unos contenidos más científicos y universitarios. Se podría vincular con las prácticas, el año como funcionario en prácticas programas que están en auge con respecto a inserción laboral. No niego que esté en la universidad, si ahora tenemos que meterlo en el plan de estudios, ¿cómo lo hacemos?, un maestro de la universidad tiene que saber antes las técnicas de lectura, de escritura, qué métodos, qué dificultades, etc. esto solo se aprende en la universidad o no se hace en ningún sitio. Si metemos teatro, educación emocional y ajedrez hacemos un maestro de formación profesional, esto se podría hacer en la universidad quitando tiempo a las otras áreas que solo se verán aquí, en cambio en estas áreas “menos científicas” podrían formarse fuera”.*

La afirmación “área menos científica” deja entrever una concepción clara sobre la opinión de introducir el desarrollo en competencias emocionales en la universidad, según este docente ocuparía el hueco de otras más primordiales debiendo tener estas una mayor relevancia al estar dirigida hacia una formación más de didácticas específicas. Aunque al destacar este aspecto se está dejando de lado que estos futuros maestros trabajarán como profesores-tutores en el aula, por ello harán frente a muchas situaciones y experiencias en las que deberán poner en marcha todas las estrategias y técnicas conocidas, para por conseguir el objetivo principal en la intervención educativa con el alumnado que es el desarrollo integral y bienestar personal.

**D4.** *“Una asignatura como tal, no lo sé, pero sí debería de figurar en el currículo. Dar énfasis, crear unas circunstancias en las que los profesores de la universidad tienen que ser el modelo de las competencias para los alumnos a los que están formando. Más allá de establecer una asignatura específica, porque según como se plantee conseguirá los objetivos o no, por ello generar situaciones en las que se puedan generar otros tipos de ambientes, cultura emocionalmente saludable en todo el contexto de la facultad. Profesores modelos. Uno de los*



*retos de la facultad de formación es que se conviertan en espacios de aprendizaje, espacios donde uno puede equivocarse y arriesgarse sin miedo, etc”.*

**D5.** *“Depende, de cómo se interprete la educación emocional, no lo tengo claro, para mi es muy importante, pero al mismo tiempo me da la sensación que por ser una moda se está entendiendo de una forma no clara. Existe una parte innata y otra de formación, no solo vale formarse hay que aplicarlo en uno mismo. No sé si tendría que aparecer en el currículo de formación de docentes, aunque sé que se necesita, pero también parto de la idea de que los profesores de la universidad son modelos, por lo tanto, habrá que pensar bien quien dará esa asignatura. Pensando en cómo se reparten las áreas en la universidad lo veo complejo, hablando de la forma más puramente teórica”.*

**D6.** *“Hay un riesgo que, al meterlo más en el currículo, se sistematice, y cualquier aprendizaje que se sistematice pierde peso porque deja de tener la importancia para el que le aprende. Cada cual lo aprenda a su manera, que surja de una forma individual de querer aprenderlo, y que se proporcionen recursos para ellos, pero sí que creo que hay personas que necesitan que les obligues un poco entre comillas. Es una idea muy buena formar a los profesores durante su primer año de trabajo. Si es bueno trabajarlo en la formación de los maestros, pero no como una asignatura dentro en la universidad visto como se dan esas asignaturas, cuidado con la persona que lo da y los métodos o recursos”.*

Con respecto a introducirlo en el currículo los profesores ven la importancia de que este aspecto se incluya en la formación de los estudiantes, pero por su categoría de práctico e importante no saben muy bien cómo. Habría que controlar y decidir aspectos cómo en qué momento de la formación, quien lo imparte, dónde se pone en marcha etc. Se encuentra la divergencia de opiniones no en qué la formación sea necesaria, sino en cómo introducirla, quién, dónde y cuándo.

#### **6.2.1.4. PROPUESTAS DE MEJORA.**

Las **propuestas de mejora** expuestas por los profesores van dirigidas sobre todo hacia crear una figura de docente emocionalmente competente. En los comentarios hasta el momento ya se ha visto que algunos profesores exponen la idea de que las competencias son innatas y que las podremos aprender o desarrollar si las poseemos. Las propuestas para mejorar la competencia emocional de las docentes expuestas por los profesores son:

**D1.** *“Un docente puede mejorar su competencia emocional desarrollando su empatía, no valorando ni juzgando, siendo mejor persona, no haciendo aquello que no quieres que te hagan. La competencia emocional es innata, es difícil enseñarla, no se puede enseñar. Tiene qué querer, pero quien piensa así es que ya lo es en cierta medida (se refiere a competente emocionalmente). Buscará la forma de mejorar, y si no se lo dará la propia experiencia”.*

**D2.** *“Hay cursos de formación que podrían hacer los docentes para mejorar su competencia emocional. Cursos para docentes dentro de la propia universidad: cómo combatir el estrés etc. Pero quizás puede un profesor novato que se inserta en un profesor experimentado que no le da clases, ni corrige pero que hace de mentor. Formación docente en el ámbito de la facultad que tiene un mentor de más edad y la misma área, que los primeros días le acompaña a clase. Como he explicado anteriormente que en su momento se hizo y dio buenos resultados. Más que un área teórica, una práctica real”.*

**D3.** *“Se mejorará la competencia emocional de los docentes cuando sean conscientes de lo que supone ser docente. Y comprendan la formación que deben tener”.*

**D4.** *“La competencia emocional en los futuros maestros podría mejorar la educación, no creo que tenga carencia el problema es que hay unas condiciones estructurales que dificultan sobre manera tratar emocionalmente a los alumnos. Demasiados alumnos. Los profesores están emocionalmente capacitados para atender a sus alumnos, la realidad les impide llevar a cabo esa tarea en buenas condiciones, todas estas corrientes de IE esconde o trata de responsabilizar al individuo de las carencias estructurales del sistema. Es un problema porque decide que cambies tú y no el sistema. La propuesta de mejora va más con respecto al sistema educativo en todas las etapas y sus formas, y no tan directamente hacia el individuo”.*

**D5.** *“Los docentes deben aprender a ser emocionalmente competentes para poder entenderse a sí mismos y a sus alumnos, así podrán escucharlos. Serán conscientes de lo que ocurre a sus alumnos y ayudarles más allá de los conocimientos. Mejoraría el proceso de enseñanza aprendizaje porque en muchas ocasiones nos encontramos a los estudiantes con bloqueos emocionales, o a docentes superados por situaciones en el aula. No son capaces de gestionar este tipo de aspectos, en los que se encuentran detrás nuestras emociones o pensamientos”.*

**D6.** *“Para que los docentes y futuros docentes mejoren sus competencias emocionales se les deben de proporcionar recursos, pero en cierta manera que sea obligatorio, puesto que, si no hasta que no te encuentras inmerso en la realidad de las aulas no te das cuenta de las carencias*

*en el ámbito de la gestión emocional que puedes tener, y las frustraciones que esto puede causar en ti, de manera profesional pero también personal”.*

Las propuestas de mejora expuestas por los profesores parten desde unos cambios en las estructuras del sistema con respecto al número de alumnos en las aulas, pasando por la voluntad del propio futuro docente a recibir y ver la necesidad de esa formación, terminando por proporcionar situaciones de aprendizaje ya sea mediante cursos, prácticas o experiencias en las que se puedan utilizar todo lo aprendido.

#### **6.2.1.5. CONOCIMIENTO RELACIÓN ENTRE COMPETENCIAS EMOCIONALES Y BIENESTAR.**

Por último, se plantea una cuestión muy importante para esta investigación que es el grado de conocimiento que tienen de la relación entre el bienestar de un sujeto y el grado de desarrollo de sus competencias emocionales.

*D1. “Relación entre competencia emocional y bienestar. Si se ha apreciado o si la conocía. Si tú tratas bien a la gente, la escuchas e intentas ayudar, aunque sea escuchar te sientes mejor. Yo personalmente me siento mejor cuando he llegado a mis alumnos porque les he escuchado y he plateado empatía desde la situación personal de una persona. Tener en cuenta el modelo inclusivo, y tenemos que asumir esos roles, la diversidad no es por unas capacidades diferentes”.*

*D2. “Yo no tengo otro objetivo que el bienestar de mis alumnos. Cuenta su experiencia personal con su enfermedad no dijo nada en la universidad y después un docente lo comentó y notó cómo los alumnos le trataban mejor, le querían más y le hacían la vida mucho mejor”.*

*D3. “No conozco la relación entre ambas, aunque si la intuía”.*

*D4. “Llegamos a un conocimiento muy limitado de los alumnos. No conozco que exista esa correlación en mis estudiantes”.*

*D5. “Sentido común es esta relación, ¿no?”*

*D6. “No he leído nada sobre ello”.*

Para finalizar, se observa que no conocen la relación entre las variables de estudio de forma empírica, aunque si una vez que se les plantea para ellos toma significado dicha relación. Es significativo cuando, por otro lado, se plantea la relación entre si un docente no presenta herramientas para su gestión de clase presentará un nivel de malestar y estrés, la respuesta de todos es que habían leído sobre ello, es decir, es más conocida esta relación cuando se plantea aquello que puede provocar una ausencia de bienestar que aquello que lo provoca en sí.

### **6.2.2. ÁRBOL DE CATEGORIAS.**

La figura 53 muestra un árbol con respecto a las categorías utilizadas en la entrevista a los docentes de la Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad Autónoma de Madrid.

Comenzando con la reflexión sobre las competencias emocionales uno de los conceptos que más se repite es que éstas parten del sentido común, es decir, se une directamente con que son entendidas como innatas, además destacan que si una persona las tiene las puede desarrollar, por otro lado, si no se tienen no se pueden adquirir, consecuentemente mucho menos desarrollar.

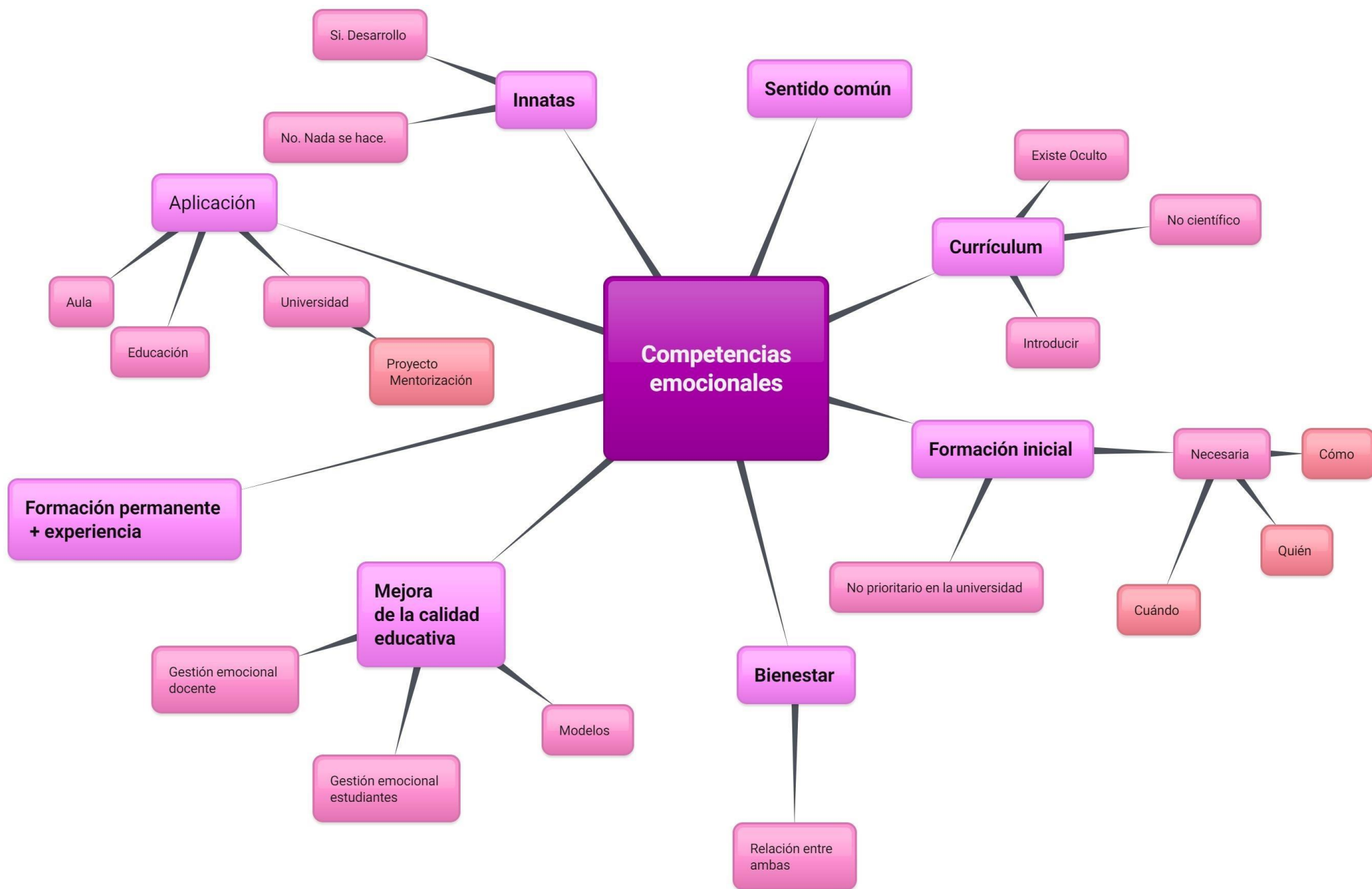
Con respecto a la aplicación de las competencias emocionales explicitan que es muy importante su introducción y trabajo en las aulas y en cualquier proceso de enseñanza y aprendizaje. Se plantea que en la universidad se puso en marcha con el proyecto mentorización, es decir, que hace unos años se tuvo muy en cuenta, aunque la realidad de las aulas en las universidades en este momento es diferente, señalan, entre otros aspectos, la ratio tan alta de estudiantes que existe.

Se entiende que se proporcionará mejora de la calidad educativa a partir de las competencias emocionales, partiendo de que el docente es un modelo para su alumnado, si se pretende una gestión emocional del discente deberá partir desde la propia gestión emocional del docente.

Cuando se plantean los aspectos relacionados con la formación en educación emocional, se divide y diferencia entre formación inicial y formación permanente, aunque se entiende cómo necesaria, se discute y no se llega a concluir quién, cómo y cuándo la debe desarrollar. Incluso algún docente señala que dentro de la universidad no tiene cabida, entendido las enseñanzas que se deben incluir en el grado de magisterio como aquellas más dirigidas hacia

el aprendizaje y la formación en didácticas específicas. Se expone que las competencias emocionales son conocimientos que se encuentran dentro del currículo, aunque sea de forma oculta, que no llega a ser científico y que no puede quitar espacio y tiempo a otras áreas entendidas como más necesarias para la formación del docente. Se destaca que la propia experiencia favorece una adquisición y puesta en marcha de las competencias emocionales.

Con respecto a la relación entre competencias emocionales y bienestar explicitan conocimiento de la relación existente entre ambas variables cuando el entrevistador lo expone en la pregunta, previamente no.



# DISCUSIÓN

## 7.DISCUSIÓN

La sociedad necesita ciudadanos/as y futuros maestros/as, sujetos investigados en este estudio, resilientes y con capacidad de adaptación, es decir, sujetos íntegros y con bienestar. Esto se conseguirá a partir de la formación en competencias emocionales, tal y como se demuestra con los resultados obtenidos en esta investigación, al igual que anteriormente en otras como Soler et al. (2018); Hué (2016); Fernández-Martínez y Montero-García (2016); García et al. (2016); Peñalba, López-Goñi y Barrientos (2017); Fragoso (2015); Ferragut y Fierro (2012); Bisquerra y Pérez-Escoda (2007).

Los datos aportados en esta tesis muestran la correlación que hay entre una alta puntuación en competencias emocionales y una calificación alta en bienestar emocional. Se puede deducir que el malestar docente parte de un deficiente desarrollo de las competencias emocionales, aspecto que se puede salvar si se potencia ese factor en su formación inicial (Carpena, 2017). Por ello, cabe afirmar que el sistema educativo de un país debe proveer de las herramientas necesarias a los docentes, para que puedan enfrentarse a las vicisitudes desde el bienestar y provocar el cambio educativo que se necesita. Se debe promover una formación inicial y permanente de las competencias emocionales de los docentes para que promueva el buen hacer y el bienestar en ellos.

La relación entre las variables de los tres cuestionarios se ven en las tablas 12 y 13.

<b>Tabla 12: Análisis inferencial: Correlación de Pearson. Asociación entre las variables de Competencia emocional del PEC con las variables del Bienestar Psicológico (Escala Riff). (N=1078 universitarios).</b>							
<b>Variables de COMPETENCIAS EMOCIONALES (Cuest. PEC)</b>	<b>Variables de BIENESTAR PSICOLÓGICO (Escala Riff)</b>						
	<b>Auto-aceptación</b>	<b>Relaciones Positivas</b>	<b>Autonomía</b>	<b>Domini o del entorno</b>	<b>Crecimiento Personal</b>	<b>Propósito en la vida</b>	<b>Bienestar Psicolog.</b>
<b>C. EMOC. INTRAPERSONAL</b>	.558	.319	.369	.530	.339	.448	.581
<b>IDENTIFICACIÓN de mis emociones</b>	.431	.225	.270	.435	.248	.378	.449
<b>COMPRENSIÓN de mis emociones</b>	.386	.275	.337	.416	.173	.290	.432
<b>EXPRESIÓN de mis emociones</b>	.345	.253	.300	.309	.253	.310	.406
<b>REGULACIÓN de mis emociones</b>	.489	.209	.216	.421	.217	.324	.422
<b>UTILIZACIÓN de mis emociones</b>	.310	.159	.180	.294	.340	.299	.352
<b>C. EMOC. INTERPERSONAL</b>	.256	.269	.275	.274	.275	.249	.367



<b>IDENTIFICACIÓN</b> <i>N emociones de otros</i>	.145	.195	.229	.194	.233	.178	.270
<b>COMPRENSIÓN</b> <i>emociones de otros</i>	.253	.265	.236	.277	.215	.219	.336
<b>EXPRESIÓN</b> <i>emociones de otros</i>	.126	.234	.143	.190	.292	.213	.270
<b>REGULACIÓN</b> <i>emociones de otros</i>	.199	.199	.180	.225	.217	.207	.279
<b>UTILIZACIÓN</b> <i>emociones de otros</i>	.116	.045	.123	.054	.026	.049	.099
<b>TOTAL PEC – COMPET. EMOCIONAL</b>	.510	.351	.389	.499	.368	.431	.580
Todos los coeficientes de correlación <b>&gt;.055</b> (valor absoluto) son estadísticamente significativos para un N=1078							

La tabla 12 presenta altas correlaciones indicando que se asocian los valores altos de las variables PEC, las competencias emocionales, con los valores altos de las variables Riff, bienestar personal, a la par que los bajos se asocian entre sí también. Encontramos similitudes en investigaciones como Ríos-Carrera, 2016; Fraile, 2014; González-Medina, 2014; entre otros. En ellas se muestran como un alto nivel de Inteligencia Emocional provoca altos índices de bienestar personal.

Los valores que vamos a analizar presentados en la tabla son  $>.300$ , por lo que indican la existencia de relaciones moderadas, elevadas  $>.400$  e incluso altas  $>.500$ .

Se comienza con aquellas que arrojan **correlaciones altas  $>.500$**  en primer lugar se analiza la variable global de la competencia emocional intrapersonal, con la dimensión autoaceptación .558. Mostrando que, si una persona es capaz de tomar conciencia de sus emociones y de las de los demás, identificarlas, e interpretar correctamente el clima emocional, y la interacción entre acción, emoción y pensamiento (Calderón et al., 2020) se sentirá mejor consigo misma siendo consciente tanto de sus limitaciones como de sus potencialidades (Riff, 1995).

Trasladando esto en los futuros docentes se destaca que su competencia intrapersonal afectará en la asunción de poseer una serie de limitaciones que serán entendidas y resueltas gracias a las potencialidades que tendrá como persona y maestro (Retana et al. (2019).

Otra alta correlación de la variable global de la competencia emocional intrapersonal, es con el dominio del entorno (.530), mostrando que, si una persona es capaz de tomar conciencia de sus emociones y de las de los demás, identificarlas, e interpretar correctamente el clima

emocional, y la interacción entre acción, emoción y pensamiento (Calderón et al., 2016) se sentirá capaz de influir en el entorno y contexto en el que se encuentra, al igual que adaptarse y resolver situaciones complejas (Sepúlveda-Ruiz, Mayorga-Fernández y Pascual, 2019).

De esta forma, existirán docentes que analizaran las diferentes situaciones dentro del aula como un entorno que se puede modificar y sobre el que se puede actuar, ya que contará con una sensación de control a partir del que podrá aprovechar las oportunidades y elegir o crear los contextos más proclives para un clima educativo adecuado (Sepúlveda-Ruiz, Mayorga-Fernández y Pascual, 2019), en cambio, si presentan un bajo dominio del entorno, porque esa competencia emocional intrapersonal no la tienen adquirida o suficientemente desarrollada, tendrán mayores dificultades para enfrentarse y superar las adversidades que se pueden dar tanto en el aula como en el contexto educativo.

Existe una alta correlación de la variable global de la competencia emocional intrapersonal, con la puntuación total del bienestar psicológico (.518), por lo tanto, una persona que identifica y gestiona sus emociones, la de los demás y siente control sobre el entorno que le rodea, presenta un alto bienestar psicológico (Soler et al., 2018; Peñalba, López-Goñi y Barrientos, 2017; Hué, 2016; Fernández-Martínez y Montero-García, 2016; García et al., 2016; Fragoso, 2015; Ferragut y Fierro, 2012; Bisquerra y Pérez-Escoda, 2007).

Un maestro que posea una competencia intrapersonal alta podrá prevenir el estrés al sentir un mayor bienestar, es decir, será menos propenso a estar sobrepasado en el contexto educativo.

Puntuación alta (.510) se observa entre el total de la competencia emocional y la dimensión autoaceptación de bienestar psicológico. Un sujeto que identifica, gestiona sus emociones y las de los demás, se automotiva y mantiene una relación positiva con los otros, es decir, presenta un desarrollo óptimo de sus competencias emocionales (Bisquerra, 2017), mostrará una buena autoaceptación, sentirá control antes las situaciones que puedan acontecer a su alrededor al tener conocimiento y dominio sobre sus capacidades y limitaciones, por el contrario, una persona que no tenga desarrolladas sus competencias emocionales, acabará puntuando bajo en la autoaceptación ya que no tendrá sensación de control interno y externo, provocando una respuesta menos eficaz ante las situaciones del entorno (Tudelano, 2018).

Se vuelve a plantear la suma importancia que tiene la formación en competencias emocionales de un docente, puesto que esta formación provocará que tenga una autoaceptación alta y así podrá seleccionar y decidir qué comportamientos, conductas o actuaciones, serán las

más eficaces y eficientes, a la hora de poner en marcha en el aula una metodología que favorezca un clima de seguridad y confianza (Darder, 2015).

El total de competencia emocional correlaciona en .499 con la variable dominio del entorno. Un sujeto con una competencia emocional elevada es capaz de empatizar, ser asertivo y resolver los conflictos de una forma positiva, asimismo partirá de un dominio del entorno eficaz, ya que conocerá todas las posibilidades que le brindará, se adaptará al medio y, por lo tanto, lo modificará o aceptará según su condición de flexibilidad o no (Canales y Rovira, 2016).

Un maestro necesita un desarrollo en la globalidad de las competencias emocionales ya que favorecerá su dominio con el entorno, tal y como muestran los resultados obtenidos en esta investigación. Evaluará las posibilidades y limitaciones del contexto para sacarle el máximo rendimiento, y favorecer unas condiciones óptimas para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La correlación entre la puntuación total en competencia emocional y el bienestar psicológico nos arroja una puntuación alta (.580) Sánchez-López, León-Hernández y Barragán-Velásquez, 2015; Cardito, 2016; Veliz et al, 2018; en sus diferentes investigaciones encuentran altas correlaciones entre ambas puntuaciones totales, al igual que los resultados vertidos por este estudio. Por lo tanto, desarrollando las competencias emocionales de los futuros docentes, se previenen problemas de salud derivados de factores como el estrés.

Con respecto a las **correlaciones elevadas, es decir, <.400** la variable global de competencia emocional intrapersonal puntúa con respecto a su relación con propósito de la vida con .448, muestra como una persona que responde con competencia intrapersonal alta, es capaz de marcarse metas claras y asumibles al conocer sus potencialidades y limitaciones, por lo tanto, al dar una elevada correlación muestra que dan sentido a las actuaciones desarrolladas en la vida diaria, y que se tiene un claro propósito a conseguir (Tudelano, 2018).

Es fundamental que los responsables del proceso de enseñanza y aprendizaje tengan desarrollada la competencia intrapersonal ya que ésta correlaciona altamente con plantearse metas reales, claras, concretas y posibles (Hue, 2019).

La variable identificación de mis emociones cuenta con una elevada correlación con la dimensión de autoaceptación (.431), identificar conscientemente las emociones mejora nuestra adaptación a los conflictos y retos del día a día en la propia aceptación de uno mismo, teniendo una visión más positiva y objetiva (Castellvi, Massip y Blanch, 2019).

Un profesor que reconoce lo que siente, aceptará que en ocasiones se muestren unas limitaciones más acuciantes, formando parte de uno mismo por la emoción sentida en ese momento. Esto permitirá que el docente se dé un tiempo para la calma (Gordillo, 2017).

La identificación de las emociones se vincula altamente con el dominio del entorno con una puntuación de .435. Ser conscientes de lo que uno siente en ese instante permite tener un dominio del entorno mayor, puesto que se parte de la situación emocional real de ese momento en concreto. Permite adaptarse al contexto desde una emoción sentida o contenida (Dettoni, 2017).

Al docente le originará un mayor control del entorno educativo, un dominio a partir de la identificación propia de las emociones, sabrá cómo se encuentra y cómo podrá modificar o intervenir en el aula o contexto educativo (Pacheco, 2017).

Esta identificación de las emociones vuelve a mostrar una correlación alta con la puntuación global del bienestar psicológico (.449), identificar y reflexionar sobre qué sentimos impacta directamente en el bienestar de los docentes (Castellvi, Massip y Blanch, 2019).

Alta es la correlación existente entre comprensión de mis emociones, entendida esta como el reconocimiento e identificación de las emociones y la regulación de las mismas (Calisaya, 2020), con el dominio del entorno.

Un maestro que tiene capacidad de autogestión emocional podrá intervenir en el aula desde un punto de partida personal más eficaz y real (Sala, Abarca y Marzo, 2002). Mostrará una actitud práctica ya que sabrá utilizar tanto las herramientas internas como las aportadas por el medio para fomentar y desarrollar la calidad educativa en su aula.

Comprensión de las emociones y la puntuación global de bienestar psicológico cuentan con una puntuación de .432, una persona que regula sus emociones presentará un alto bienestar puesto que entiende lo que siente en cada momento, lo identifica y por tanto lo comprende, esto hace que sienta control sobre lo que está sucediendo y por lo tanto impacta en el bienestar del sujeto.

Un docente que comprende sus emociones presenta bienestar psicológico, entiende y acepta aquello que siente en cada momento, por ello pone en marcha conductas que partirán desde la resiliencia.

Altas puntuaciones revelan también la variable expresión de mis emociones con la puntuación global de bienestar psicológico de .406, la expresión emocional es imprescindible para el procesamiento de las experiencias y por lo tanto para el bienestar (Sánchez-López, León-Hernández, y Barragán-Velásquez, 2015).

Un profesor que exprese sus emociones al alumnado servirá de modelo, ya que, aunque la expresión de las emociones tiene ciertas connotaciones sociales dejando de lado el bienestar que provoca, siempre que esta expresión vaya de la mano de la identificación y comprensión de las mismas, provocará un bienestar en aquella persona que está explicitando aquello que siente, independientemente de su función o rol.

La regulación de las emociones propias correlaciona con puntuación alta con las dimensiones del bienestar como autoaceptación .489, y dominio del entorno .421 al igual que con la puntuación global del bienestar .422. Esto define que un sujeto que identifica y gestiona sus emociones, que toma conciencia de la relación entre emoción, cognición y acción tiene capacidad de reflexionar sobre sus límites y crear una aceptación positiva de uno mismo, potenciar un dominio del entorno porque presenta buenas estrategias de afrontamiento, y por lo tanto este sumatorio hace que esa persona presente un alto bienestar.

Un maestro que presenta una regulación emocional en el aula será capaz de regular la impulsividad y en muchas ocasiones la ira, tendrá una tolerancia mayor de la frustración puesto que presentará una autoaceptación, podrá adaptarse y modificar el entorno según los retos que le vayan ofreciendo, y como presentará un alto bienestar, tal y como se ve en esta investigación, se relacionan las puntuaciones, podrá prevenir el estrés ya que será capaz de perseverar en el logro de los objetivos a pesar de las dificultades al igual que podrá diferir recompensas inmediatas a favor de otras más a largo plazo pero de orden superior (Bisquerra, 2016).

Existe una correlación alta con la puntuación global de competencia emocional y propósito de vida (.431) una persona que tiene una competencia emocional óptima presenta un propósito de vida más real, adecuado a sus circunstancias. Si algún objetivo o meta planteado no se consigue se mostrará una tolerancia a la frustración que permitirá al sujeto adecuar las metas y adaptarlas al momento actual.

Esta relación expone que un docente formado en competencias emocionales se marcará metas claras y asumibles al igual que unos objetivos adaptados al contexto en el que se encuentre y con el grupo en el que esté interviniendo en ese momento (Tuledano, 2018). El

docente tendrá claro el punto de partida y la meta hacia la que quiere llegar, seleccionado el rumbo adecuado para acceder a ella.

Las siguientes correlaciones las tipificamos de **moderadas, es decir, <.300**. Se encuentra este tipo de correlación entre la identificación de las emociones y el propósito de vida (.378), un sujeto que identifique sus emociones adecuadamente será más proclive, según la relación mostrada en la investigación, a tener unas metas prácticas, reales y posibles, entendiendo lo importante que es este aspecto dentro de la profesión docente.

Comprensión de mis emociones arroja una puntuación moderada con autoaceptación (.386) y autonomía (.337), mostrando que una persona que identifica y comprende la emoción que está sintiendo, presenta una mayor autoaceptación ya que conoce sus potencialidades y limitaciones, y se muestra más independiente y autónomo para tomar decisiones, ya que lo que siente no le bloquea ni paraliza (Palomera, Briones y Gómez-Linares, 2017). Es un docente que será capaz de tomar sus propias decisiones, y mantener un criterio propio a argumentar, aunque los demás no estén de acuerdo. Ayuda a no sucumbir a la presión del grupo que se puede encontrar ante la comunidad educativa (Tudelano, 2018).

Se obtiene una correlación moderada entre expresión de mis emociones y autoaceptación (.345), una persona que tiene capacidad de expresar lo que siente en cada momento, es porque acepta cómo es, sus particularidades, limitaciones y potencialidades (Palomera, Briones y Gómez-Linares, 2017). Expresar lo que uno siente hace que sea consciente de ello, y que decida sobre aquello que le ocurre o siente, por ello tiene una relación moderada también con la autonomía (.300) ya que se es capaz de actuar a partir de tomar una decisión sin influir demasiado aquello que piensen los demás, al ser consciente de lo que uno siente y tomar la decisión de expresarlo hará que una persona se sienta con mayor dominio del contexto en el que se encuentra y tenga más claro su propósito de vida, dominio del entorno (.309), propósito de vida (.310).

Para un docente tener esa capacidad de expresión de las emociones le repercutirá de forma moderada en la autoaceptación que tenga de él, puesto que si es capaz de expresar lo que siente es porque lo acepta y asume como algo positivo, presentará una mayor autonomía al decidir que la expresión de las emociones en un aula está permitido, provocando además un dominio del entorno, en este caso del contexto educativo y marcando una pautas y metas claras que podrán ser conseguidas tanto por él como por sus alumnos, es decir, una visión clara y práctica sobre los objetivos educativos que quiere conseguir en su aula (Extremera et al. 2020).

La regulación de las emociones con propósito de vida (.324), también presenta una correlación moderada, una persona que es capaz de regular sus emociones en diferentes situaciones de conflicto, conocerá por lo tanto mejor sus capacidades y las metas que se proponga en su quehacer cotidiano serán realistas y posibles (Barraza, 2017).

Un maestro que regula sus emociones tiene un control mayor de sus acciones educativas en la escuela, y por lo tanto no encontrará tanta frustración en su profesión ya que las metas establecidas serán acordes al contexto en el que se encuentre y sus propias posibilidades (Muñoz, Fernández y Jaccot, 2018).

La utilización de mis emociones correlaciona moderadamente con la autoaceptación (310), el crecimiento personal (.340), y el bienestar psicológico (.352) el uso de las emociones es un elemento clave para guiar el pensamiento y la acción. Una persona que cuenta con una puntuación moderada en esta competencia es capaz de prestar atención a sus emociones, comprenderlos y así usar los estados de ánimo para sacarles partido (Molero, Ortega y Moreno, 2010), esto provoca que presente una autoaceptación moderada puesto que conocerá sus potencialidades para poner en marcha sus herramientas a la hora de enfrentarse a un conflicto. Los datos muestran que se cuenta con un crecimiento personal más elevado al hacer un uso inteligente de las emociones ya que se saca más partido a todas las actuaciones realizadas, permitiendo a la persona un mayor crecimiento personal, al igual que proporciona una sensación de bienestar al ser capaz de usar la energía proporcionada por las emociones sentidas y poder dirigir la acción de una forma coherente.

Se ve la importancia, por lo tanto, que tiene el hecho de formar a los docentes en el uso de las emociones propias, ya que, de esta forma, serán capaces de resolver los conflictos generando un estado de ánimo propicio para ello, esto proporcionará una autoaceptación adecuada, fomentará un crecimiento personal ya que vivenciará los beneficios de conocer y usar las emociones para conseguir objetivos reales dentro del aula arrojando esto unas sensaciones positivas al sentirse capacitado en su trabajo ( et al. 2020).

Este uso de las emociones dentro de aula provocará una serie de circunstancias que podrán ser resueltas desde una posición emocional adecuada y por lo tanto el docente sentirá un mayor bienestar porque se siente capaz.

La puntuación global de competencia intrapersonal presenta una correlación moderada con relaciones positivas (.319), las personas que presentan una identificación y gestión de las emociones propias, que saben regularlas y utilizarlas de forma adecuada presentan una

capacidad de relación y comunicación con los demás que partirá desde la asertividad. Esta puntuación además destaca que son personas que presentan capacidad de empatía, siendo otro factor muy relevante junto con la asertividad para potenciar una relación con los demás positiva.

Empatía, asertividad y conocimiento, regulación y uso de las emociones propias son palabras que siempre utilizamos para hablar de un docente competente emocionalmente en su aula, sobra decir la importancia de nuevo que tiene la formación inicial con respecto a la competencia interpersonal (punto expuesto y resaltado en numerosas ocasiones en esta discusión) (Palomera, Briones y Gómez-Linares, 2017).

Esta dimensión intrapersonal correlaciona moderadamente también con autonomía (.369), y crecimiento personal (.339), con autonomía puesto que si tengo un conocimiento interior propio proporcionará herramientas, habilidades y competencias para poder tomar decisiones desde una argumentación propia y poder rebatir aquello que se plantee con lo que no se está de acuerdo. Esta competencia intrapersonal proporcionará un crecimiento personal puesto que la persona se siente como sujeto activo en su toma de decisiones y control de sus emociones.

Esto supone ser un docente capaz de iniciar e innovar, de promover el cambio, de asumir una mejora por la escuela y participar en ello, centrado en un crecimiento personal y profesional (Molero et al. 2017).

La comprensión de las emociones de los demás arroja una correlación moderada con total de bienestar (.336) una persona que percibe con precisión las emociones de los demás y que es capaz de utilizar la empatía provoca en sí mismo una sensación de bienestar (Bisquerra, 2007).

Un docente que entiende y comprende lo que está sucediendo en el aula, le proporcionará una serie de herramientas para intentar resolver los conflictos desde la asertividad y por lo tanto promover su bienestar y prevenir problemas de salud como puede ser los provocados por el estrés (Pacheco, 2017).

La puntuación global de la competencia interpersonal correlaciona de forma moderada con la total de bienestar (.367) una persona que tiene la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas, domina las habilidades sociales, presenta capacidad para la



comunicación efectiva, actitudes pro-sociales y asertividad (Bisquerra, 2007), presenta un bienestar psicológico mayor.

Por lo tanto, un maestro que presente una competencia interpersonal desarrollada se enfrentará a las relaciones con el resto de la comunidad educativa desde la asertividad y las habilidades sociales, este docente presentará un mayor bienestar ya que las relaciones con el resto de personas se mantendrán a partir de la comunicación asertiva.

La puntuación global en competencia emocional correlaciona de forma moderada con la dimensión de relaciones positivas (.351), una persona competentemente emocionalmente mantendrá relaciones positivas con el resto de los sujetos porque partirá de la empatía y asertividad.

Un docente competentemente emocional mantendrá unas relaciones positivas que se basarán en la asertividad y la empatía, siendo un modelo para su alumnado (Carpena, 2016).

Esta puntuación global en competencia emocional también correlaciona de forma moderada con autonomía (.389) y con crecimiento personal (.368) un desarrollo en competencias emocionales proporciona a la persona una capacidad mayor de toma de decisiones valorando todos las posibilidades y diferentes opciones, argumentándolo y llevándolo a cabo. Proporcionando este desarrollo en competencias emocionales un mayor crecimiento personal en el sujeto.

Un docente con una competencia emocional desarrollada tendrá un grado mayor de autonomía, por lo que pondrá en marcha o propondrá diferentes proyectos a la comunidad educativa y además presentará una capacidad de aprendizaje de sí mismo estando abiertos a experiencias nuevas y desafiantes (Cejudo y López-Delgado, 2017).

Por el contrario, **solamente 3 coeficientes son <.200** indicando relaciones de poca, o escasa magnitud, son: utilización de mis emociones con autonomía: .180; comprensión de mis emociones con crecimiento personal: .173; y utilización de mis emociones con relaciones positivas: .159

Por su parte, las correlaciones de las variables de la parte PEC correspondientes a las dimensiones y a la competencia interpersonal, son menores en intensidad, llegando en algún caso a ser lo suficientemente bajas como para que no nos permitan aceptar la existencia de

relación. Los valores más elevados se han encontrado entre: la dimensión de comprensión de las emociones de otro, con todas las variables Riff: valores entre .215 y .277; y de la puntuación global de la comprensión emocional interpersonal con todas las variables Riff, con valores entre: .249 y .367.

Por el contrario, en utilización de las emociones de los otros, se han encontrado los coeficientes más bajos (todos  $<.120$  y la mayoría  $<.100$ ), habiendo varios que no llegan a la significación, es decir que no hay correlación, en concreto con: relaciones positivas, dominio del entorno propósito en la vida y crecimiento personal.

Por último, la variable de la puntuación total de la competencia emocional tiene correlaciones elevadas (a partir de .368 y hasta .580) con todas las variables Riff; destacando las asociaciones con la dimensión autoaceptación (.510) y con la puntuación total del bienestar psicológico (.580).

<b>Tabla 13: Análisis inferencial: Correlación de Pearson.</b> Asociación entre las variables de Inteligencia emocional del EQ-i con las variables del Bienestar Psicológico (Escala Riff). (N=1078 universitarios).							
<i>Competencias EQ-i (Factores de 1er orden)</i>	<b>Variables de BIENESTAR PSICOLÓGICO (Escala Riff)</b>						
	<b>Auto-aceptación</b>	<b>Relaciones Positivas</b>	<b>Autonomía</b>	<b>Dominio del entorno</b>	<b>Crecimiento Personal</b>	<b>Propósito en la vida</b>	<b>Bienestar Psicológ.</b>
<b>INTERPERSONAL</b>	.183	.314	.077	.228	.361	.271	.317
<b>ADAPTABILIDAD</b>	.320	.148	.185	.379	.363	.344	.384
<b>MANEJO DEL ESTRÉS</b>	-.343	-.158	-.093	-.300	-.136	-.196	-.273
<b>INTRAPERSONAL</b>	.549	.447	.558	.551	.417	.514	.699
<b>TOTAL EQ-i – INTELIG. EMOCIONAL</b>	.212	.282	.329	.281	.369	.342	.415
Todos los coeficientes de correlación $>.055$ (valor absoluto) son estadísticamente significativos para un N=1078							

Los resultados se presentan a continuación en tablas de correlación, entrando las variables de los cuestionarios de Competencia emocional (PEC y EQ-i) en las filas y las de Bienestar psicológico (RIFF) en las columnas. El muy elevado N muestral, tiene como efecto que casi cualquier coeficiente de correlación aparece como significativo ( $p<.05$ ) y muchos de ellos incluso altamente significativos ( $p<.01$  y  $p<.001$ ), por lo que la interpretación de resultados debe hacerse, no desde la significación, sino desde la magnitud de la relación. Se analizarán las correlaciones como altas  $<.500$ , elevadas  $<.400$  y moderadas  $<.300$ .

La competencia intrapersonal muestra con todas las dimensiones de bienestar correlaciones entre elevadas y altas. Por lo tanto, comenzando a analizar las puntuaciones altas,

una persona que presenta una buena competencia intrapersonal arroja una correlación elevada con la dimensión de bienestar autoaceptación (.549), es decir, presenta un conocimiento de sí mismo elevado, y por lo tanto una autoestima positiva (Pacheco, 2017).

Correlaciones elevadas presenta con autonomía (.558). Un sujeto que posee un conocimiento de todas sus capacidades y limitaciones tendrá una mayor seguridad a la hora de iniciar un proyecto, porque podrá partir de las competencias que tiene y ver donde reforzar aquellas limitaciones que pueda presentar (Cejudo y López-Delgado, 2017).

La competencia intrapersonal influye directamente en el dominio del entorno (.551), puesto que por muy complejas que sean las situaciones que se puedan plantear, una persona que sabe con qué recursos cuenta tendrá una sensación de control ante el entorno y circunstancias que puedan acontecerle (Chabot y Chabot, 2019).

Se arroja una correlación elevada con propósito en la vida aportando una puntuación de (.514) una persona que presenta una competencia intrapersonal elevada tendrá más claras las metas y objetivos hacia los que se dirige al igual que serán más prácticos y realistas.

Con bienestar psicológico (.699) es la correlación más alta de ambas tablas. La competencia intrapersonal está compuesta por la comprensión emocional de uno mismo, asertividad, autoestima, autorrealización e independencia, capacidades y competencias que correlacionan altamente con bienestar mostrando unos datos altísimos.

Señalando que si formamos a los docentes en su competencia intrapersonal podremos tener sujetos más sanos emocionalmente puesto que podrán contar con herramientas personales para enfrentarse a los devenires que acontecen en su quehacer diario (Cleosilda et al. 2017).

La competencia intrapersonal correlaciona con una puntuación alta con relaciones positivas (.447) las interacciones con los otros son más sencillas y funcionales cuando se parte de una comunicación asertiva, y una buena autoestima. No se juzga ni valora lo expuesto por el otro, sino que simplemente se escucha y se argumenta si la opinión es contraria, ante la aparición de un conflicto se resolverá de una forma dialogante gracias al desarrollo de la competencia intrapersonal, de ahí la importancia de desarrollarla en los futuros docentes (Buitrago-Bonilla y Cárdenas-Soler, 2017).

Con crecimiento personal muestra una puntuación de .417, por lo tanto, la competencia intrapersonal favorece la capacidad que tienen las personas para aprender de sí mismas, y plantearse nuevos retos y nuevas experiencias (Tudela, 2018). Será un docente que presentará

una actitud óptima ante las metodologías activas e innovadoras. Abierto a la formación permanente para la mejora de la calidad educativa.

Las correlaciones moderadas las encontramos en el resto de competencias. Competencia interpersonal correlaciona de forma moderada con relaciones positivas en (.314). Un maestro que tiene la competencia interpersonal desarrollada tendrá unas relaciones positivas basadas en la comunicación asertiva con la comunidad educativa (Pacheco, 2017).

Por otro lado, correlaciona moderadamente con el crecimiento personal (.361), ya que tener habilidades sociales y unas relaciones con los demás positivas, permite que la persona se enfrente a otras opiniones, nuevos retos, y esto fomentará ese avance personal (Davidson, 2012).

Bienestar Psicológico (.317) puntúa de forma moderada con las competencias interpersonales, ya que cuando tenemos unas relaciones fluidas y de calidad con los demás nos sentimos bien, satisfechos, pertenecientes a un grupo y esto hace que la persona se sienta más plena y en bienestar (Cuadra y Florenzano, 2011).

La adaptabilidad se correlaciona de forma moderada con la autoaceptación (.320), que una persona cuente con la habilidad para identificar y definir los problemas; para generar e implementar soluciones efectivas, evaluar la correspondencia entre lo que experimentamos (lo subjetivo) y lo que en la realidad existe (lo objetivo) y para realizar un ajuste adecuado de nuestras emociones, pensamientos, conductas a situaciones y condiciones cambiantes (Ugarriza, 2001), todo este conjunto provoca que tenga una mayor autoestima, autoaceptación ya que se ve capacitado para enfrentarse a los cambios y devenires que podrán ocurrir a su alrededor.

A colación de esto, también correlaciona de forma moderada con el dominio del entorno (.379), puesto que se siente competente a la hora de gestionar los cambios en el entorno, influir en el mismo y adaptarse de una manera flexible y adecuada, asumiendo hasta dónde llega su capacidad de control (Fragoso-Luziriaga, 2015).

Correlación moderada se arroja con crecimiento personal (.363) y propósito de vida (.344), al ser adquiridas las habilidades aportadas por la adaptabilidad, el crecimiento personal y el propósito de vida van de la mano. La persona será capaz de plantearse metas reales, abrirse a nuevas experiencias e ir consiguiendo retos posibles para sí mismo, dando todo esto lugar a un crecimiento personal (Cazalla y Molero, 2014).

La dimensión de adaptabilidad también correlaciona de forma moderada con bienestar psicológico (.384), ya que se viene observando como la mayor parte de las dimensiones de bienestar correlacionan con esta otra, por ello no es sorprendente que lo haga con la puntuación total.

Un docente que presente una adaptabilidad a partir de la gestión de las emociones, del manejo del conflicto de forma positiva, adaptándose y dominando el entorno que le rodea, presentará herramientas para prevenir y luchar contra el estrés, fortaleciendo su bienestar (Pacheco, 2017).

La dimensión de manejo del estrés arroja una puntuación moderada con autoaceptación (.343) y con dominio del entorno (.300), una persona que tiene la habilidad de soportar eventos adversos, situaciones estresantes y fuertes emociones sin “desmoronarse”, enfrentándose de manera activa y positiva a el estrés, y que presenta la habilidad para resistir o postergar un impulso o tentaciones para actuar y controlar nuestras emociones (Ugarriza, 2001), arrojará unos resultados más elevados en autoaceptación ya que ese manejo del estrés sucede gracias al conocimiento que se tiene de uno mismo, y además saber gestionar el estrés ayudará a poder dominar el entorno en el que un sujeto se encuentra, ya que las dificultades las analizará e intentará resolverlas a partir de un control de los condicionantes externos influyentes.

Este manejo del estrés es fundamental para el docente ya que tendrá que soportar situaciones adversas, estresantes y desafiantes a las que se deberá de enfrentar de manera activa y desde la empatía, mediante una actuación a partir de la identificación y gestión de sus emociones.

Una vez que el docente ha conseguido conocer todas sus capacidades y limitaciones y el manejo adecuado del entorno en el que se encuentra en ese momento, se dirigirá y mantendrá unas relaciones más positivas y óptimas con alumnado, equipo directivo, compañeros y familias (Cazalla y Molero, 2014).

El total de competencia emocional correlaciona moderadamente con autonomía (.329), con crecimiento personal (.369) y propósito en la vida (.342), una persona que presenta una competencia emocional desarrollada exhibe una autonomía mayor para tomar decisiones y comenzar proyectos nuevos, que le llevará a plantearse unas metas en su vida reales y satisfactorias. Al ser conseguidas estas metas, es decir, al tener un propósito de vida posible el crecimiento personal experimentado por el sujeto es mayor, ya que ha ido consiguiendo los

retos que se ha ido proponiendo a lo largo de su vida, ha creado un bagaje de éxitos, y los errores son entendidos como una posibilidad de aprendizaje, de crecimiento.

Por último, al igual que acontece en la anterior tabla la puntuación global de competencia emocional correlaciona con la puntuación global de bienestar psicológico (.415) con una vinculación alta. Los sujetos que tengan un desarrollo de sus competencias emocionales presentarán un bienestar alto previniendo enfermedades derivadas de un malestar como pueden ser el estrés (Cejudo et al. 2015).

Los datos con puntuaciones más bajas coinciden con la dimensión de autonomía el factor competencia interpersonal (.077) y manejo de estrés (.093).

**En conclusión**, a partir de los datos ofrecidos y recogidos por esta investigación tal y cómo se ha ido analizando de una forma pormenorizada, se ha definido claramente al docente competentemente emocional con sus correlaciones con todas las dimensiones de bienestar. Es decir, se debe pretender tener docentes formados en competencias emocionales para prevenir situaciones no saludables y potenciar en todo momento su bienestar. Ya que ese bienestar personal contagiará al resto de la comunidad educativa.

## 7.1. ANALISIS DE HIPÓTESIS

Los análisis estadísticos obtenidos avalan la hipótesis principal de la investigación H1 *“Los estudiantes con mejores puntuaciones en competencia emocional obtendrían una mayor puntuación en bienestar personal”* se puede confirmar por lo tanto que los estudiantes que sacaron altas puntuaciones en competencia emocional obtuvieron mejores resultados en bienestar.

En la tabla 12, en la que se analizan la relación entre las variables del PEC y Riff, la correlación entre competencias emocionales y bienestar arroja un resultado de .580 por lo tanto se confirma la hipótesis con unos resultados elevados, parecida es la resolución aportada en datos de la tabla 8 y la relación entre las variables del EQ-i y Riff puesto que la correlación vuelve a ser alta mostrando un resultado de .415.

Esta hipótesis se corroboró en investigaciones referentes a estudiantes de todas las edades desde primaria, secundaria (Ferragut y Fierro, 2012), como en universidades (Sánchez-López, León-Hernández y Barragán-Velásquez, 2014), pero también se corrobora la relación entre

competencias emocionales y bienestar en investigaciones de diversa índole (Suria, 2017; Bermúdez, Álvarez y Sánchez, 2003; etc.).

Hué (2016) destaca que el bienestar no es algo que sentimos de forma objetiva, sino que está inmerso de condicionantes tales como la forma de ver la realidad, la gestión de los acontecimiento y emociones, el modo de pensar etc. De hecho, este autor la propuesta que destaca, y a la que nos sumamos desde esta investigación, es que para desarrollar el bienestar de las personas se debería trabajar el desarrollo de las competencias emocionales. Más concretamente señala que el trabajo de la gestión de las emociones pasa a través del pensamiento, y de esta forma se generará el bienestar, en concreto, desde su perspectiva se trabaja el método del pensamiento que consta de siete elementos, cuatro referidos al desarrollo de las emociones y sentimientos propios, y tres que se refieren a las emociones y sentimientos de los demás.

Al analizar esta hipótesis no solo se han analizado los totales de ambas variables sino también sus dimensiones siendo estas:

- PEC: Competencia intrapersonal (identificación, comprensión, expresión, regulación utilización de las emociones); Competencia interpersonal (identificación, comprensión, expresión, regulación utilización de las emociones).
- RIFF: Autoaceptación, relaciones positivas, autonomía, dominio del entorno, crecimiento personal, propósito de vida y bienestar psicológico.

Como se ha visto en el análisis de los resultados las correlaciones entre la competencia intrapersonal y las dimensiones del bienestar son altas .581. Tomando especial relevancia con la dimensión de aceptación, dominio del entorno, siendo las puntuaciones respectivamente .558 y .530.

Con respecto a la correlación alta que se observan en los datos vertidos de bienestar y competencia emocional intrapersonal con autoaceptación .558, cuanto más conocimiento tiene una persona de sí misma sobre las emociones y gestión de las mismas el nivel de autoaceptación es mayor, puesto que se comprenderán mejor las conductas derivadas del procesamiento de la información que sucede alrededor.

La autoaceptación supone comprender la realidad tal y como es, por lo tanto, la frustración se deja de lado y se vive desde la convivencia positiva tanto con uno mismo como

con los demás, y las dificultades o limitaciones se analizan como oportunidades de crecimiento (García-Monge, 2009).

Con respecto a las correlaciones de la competencia emocional intrapersonal y el dominio del entorno (.530), se vuelven a mostrar resultados con altas puntuaciones, comprender y saber gestionar las capacidades y limitaciones de uno mismo favorecen el desarrollo, el conocimiento y el dominio con el entorno, la capacidad de adaptarse a entornos cambiantes y responder con iniciativa favorecen la adaptación al contexto, consecuentemente las respuestas emitidas son favorecedoras por la competencia intrapersonal (Cárdenas, Sánchez y Santamaría, 2016).

Las correlaciones con respecto a las competencias emocionales intrapersonal y la puntuación total de bienestar son altas (.581), siendo la competencia intrapersonal la capacidad de entendimiento, gestión y autoconocimiento, el entrenamiento en estas competencias provoca un crecimiento personal y profesional que ayudará a obtener un mayor bienestar en las personas (Torrente, 2016).

Estas correlaciones altas de la competencia intrapersonal con algunas de las dimensiones del bienestar y puntuación total del mismo, muestran que una persona que sabe quién es, dónde está, y hacia dónde quiere dirigirse presentará un alto bienestar provocado por la confianza, seguridad y firmeza que le proporcionará su autoconocimiento, es decir su competencia intrapersonal. Esta competencia permite desarrollar relaciones interpersonales eficaces, coherentes, objetivas y reales en tres dimensiones: cognitiva, emocional y conductual (Torres-Hernández, 2020).

Por lo tanto, si formamos a los docentes en competencias intrapersonales estaremos favoreciendo su bienestar, preparándolos para sus funciones en el aula, porque tendrán un conocimiento de sus capacidades y limitaciones que provocarán que ante situaciones complejas o conflictos diversos, puedan poner en marcha estrategias de resolución que partirán del uso de las estrategias poseídas por uno mismo, o llegar a la conclusión de que debe pedir ayuda porque no cuenta con ellas.

Múltiples investigaciones muestran que un docente con baja competencia emocional intrapersonal y bajo bienestar están más predispuestos a sufrir desgaste laboral, y más sensibles a sufrir el síndrome de profesor quemado (Randelović y Stojiljković, 2015).

Al hacer referencia a la competencia interpersonal son menores en intensidad las correlaciones encontradas con las dimensiones del bienestar: .256 con autoaceptación; .269



relaciones positivas; .275 con autonomía; .274 con dominio del entorno; .275 con autonomía; .249 con propósito de vida; y, por último, .367 siendo la más alta con el total de bienestar.

La dimensión comprensión de las emociones de otro correlaciona con todas las variables Riff siendo las puntuaciones .253 con autoaceptación; .265 relaciones positivas; .236 con autonomía; .277 con dominio del entorno; .215 con autonomía; .219 con propósito de vida; .336 totalidad de bienestar. Con la dimensión que más correlaciona es con la totalidad del bienestar junto con dominio del entorno, por otro lado, con quienes menos es autonomía. De esto se puede deducir que comprender las emociones de las otras personas nos proporciona bienestar y un dominio del entorno, ya que se podrán comprender las limitaciones y capacidades del sujeto que se tiene en frente, en cambio no tendrá el mismo efecto en que la persona se sienta más o menos autónoma. De forma similar ocurre con propósito de vida, estas dimensiones son más internas del sujeto por ello aspectos más externos afectarán en menor medida.

La comprensión de las emociones de los demás proporcionarán en las personas una realidad algo más objetiva y provoca una visión empática que ayudará al bienestar puesto que no se juzgará ni valorará al otro porque se entenderá que está teniendo una conducta que ha sido dirigida por un pensamiento y una emoción (Pacheco, 2017).

La empatía es una de las dimensiones más importante dentro de la competencia interpersonal ya que un docente empático desarrollará su labor diaria. Se entiende empatía como la define Carpena (2016) *“la capacidad de captar lo que otro piensa y necesita y la conexión sincera con su sentir como si fuera propio [...] sintiendo a la vez el deseo de consolar y de ayudar.”* La empatía por lo tanto puede ser cognitiva y emocional.

Los seres humanos estamos predispuestos a ser empáticos y compasivos por naturaleza, aunque desde la neurociencia se demuestra que hay aspectos que puedes dificultar esto: personas centradas solo en lo racional, aquellos que no entienden sus propias emociones y no saben gestionarlas, no haber crecido en un entorno empático, importancia de neuronas espejo, etc. Por ello la empatía es una competencia que debe ser entrenada por los docentes no solo para favorecer la relación y el proceso de enseñanza aprendizaje con el alumnado, si no para partir de ella a la hora de sus relaciones con la comunidad educativa al completo. Puede ser aprendida enseñanza y entrenada (Carpena, 2016).

La relación existente entre los instrumentos EQ-i y RIFF se analiza según sus dimensiones a destacar son:

- **EQ-i:** interpersonal, adaptabilidad, manejo del estrés e interpersonal.
- **Riff:** autoaceptación, relaciones positivas, autonomía, dominio de entorno, crecimiento personal, propósito en la vida.

En esta ocasión las correlaciones encontradas son inversas y directas. Una correlación inversa alta acontece entre la dimensión de manejo del estrés y aceptación  $-.343$ ; y manejo del estrés con dominio del entorno  $-.300$ .

El estrés parte de las demandas del entorno, las capacidades de uno mismo y la percepción de este conjunto. Las principales fuentes de estrés pueden partir del entorno, o de uno mismo, ya sea corporal o cognitivamente (Regueiro, 2017).

Las personas perciben lo que acontece a su alrededor midiéndolo con la capacidad de afrontamiento que tienen, si no son capaces de adaptarse o afrontar dicha situación la respuesta que se provoca es estrés, de ahí la importancia de su manejo ya que este tipo de situaciones suceden en la vida diaria de los sujetos. Es una respuesta que aparece cuando se percibe que las capacidades que se tienen no son suficientes para responder a los que nos está sucediendo, o percibiendo que ocurre (Cazalla-Luna y Molero, 2018).

Consecuentemente, se puede confirmar que a mayor autoaceptación menos estrés se sufrirá ya que se conocerán las posibilidades y potencialidades de uno mismo, poniendo en marcha todas las capacidades para poder resolver una situación que produzca estrés (Tacca y Tacca, 2018).

Para un docente es fundamental partir de esta aceptación y conocimiento de uno mismo ya que encontrará las habilidades para resolver aquellos acontecimientos de la vida diaria y por otro lado asumirá sus puntos débiles, esto le llevará a reflexionar sobre aquellos elementos que deberá fortalecer, por ejemplo, mediante la formación permanente (Rodríguez, Guevara y Viramontes, 2017).

La autoaceptación del individuo y el conocimiento de sus limitaciones y potencialidades, se relaciona al ver que la variable de dominio del entorno tiene la misma alta correlación inversa, ya que estamos hablando en este momento de un conocimiento externo teniendo en cuenta todos aquellos instrumentos y recursos que nos proporciona el medio que nos rodea para poder resolver aquellas situaciones socioeducativas a las que se debe enfrentar un docente en su labor diaria.

Dolan, García y Díez (2005) destacan que si una persona duda todo el tiempo sobre sus capacidades por su falta de conocimiento, y además se encuentra en un entorno que cree no poder controlar o resolver, se introduce dentro de una espiral de estrés que le llevará al fracaso absoluto si el entorno del que hablamos además es el laboral. Si esto lo transferimos al ámbito educativo se deja entrever el enorme problema al que nos enfrentamos si no proporcionamos esta formación en autoconocimiento de las habilidades propias, y dominio del entorno educativo, entendido como un ambiente en el que pueden surgir diferentes conflictos en las dimensiones educativas que un docente debe aprender a resolver o formarse para ello (Cejudo y López-Delgado, 2017).

Con respecto a las demás correlaciones encontradas entre ambos cuestionarios son directas señalando como las más altas entre la dimensión intrapersonal con: crecimiento personal .417; autonomía .558; y la más alta de todas con el total del bienestar psicológico .699. Estos datos evidencian que cuanto mayor crecimiento personal y autonomía se tenga es mayor su dimensión y competencias intrapersonales, ya que estas están incluidas dentro de dicha dimensión.

La dimensión autonomía evalúa la independencia de los sujetos con respecto a su forma de reaccionar en diferentes situaciones. Poder decidir y tomar decisiones desde un criterio propio, aunque las personas de alrededor no estén de acuerdo (Reyes, 2018). Los datos reflejan de forma mayúscula que cuanto mayor desarrollo, y conocimiento se tenga de la dimensión intrapersonal mayor bienestar presentará un sujeto.

En la investigación con adolescentes de Solorzano (2019) se muestra esa relación entre la dimensión intrapersonal y el bienestar en dicha población al igual que en la investigación de Sánchez-López (2015) en estudiantes de universidad.

En resumen, se ve que tiene una relación directa todas las variables del cuestionario RIFF al menos de forma moderada con los resultados aportados con el cuestionario EQ-i siendo especialmente elevada con el crecimiento personal y la puntuación total de bienestar psicológico. Por lo tanto, según esta investigación hay una correlación alta entre las dimensiones que Bar-on mide con el EQ-i de Inteligencia Emocional y las dimensiones del Bienestar establecidas por Riff, plasmándolo sin lugar a dudas en su alta correlación entre ambos totales.

Con respecto a las siguientes subhipótesis que derivan de esta investigación podremos señalar que la *H1.2. Las mujeres obtendrían una mayor puntuación en competencia emocional.*

<b>Tabla 14:</b> <i>Análisis inferencial: ANOVA multivariante.</i> Diferencias en las Variables del Cuestionario PEC de Estructura del Perfil de Competencias Emocionales, en función del Género. (N=1078 Universitarios)							
<b>MANOVA:</b> Valor F=20.61** ; p=.000; R <sup>2</sup> =.162							
<b>Variables de COMPETENCIAS EMOCIONALES (Cuest. PEC)</b>	<i>Media (Desv. Estándar)</i>			<i>ANOVA univariante</i>			<b>Tamaño del efecto: R<sup>2</sup></b>
	<b>MUJERES (n=840)</b>		<b>HOMBRES (n=238)</b>		<i>Valor F</i>	<i>P</i>	
<b>C. EMOC. INTRAPE RSONAL</b>	91.54 (16.85)		<b>97.55 (16.08)</b>		24.07**	.000	.022
<b>IDENTIF ICACIÓN de mis emociones</b>	18.02 (3.88)		<b>19.74 (3.78)</b>		36.54**	.000	.033
<b>COMPRESIÓN de mis emociones</b>	18.13 (4.84)		<b>19.73 (4.62)</b>		20.68**	.000	.019
<b>EXPRESIÓN de mis emociones</b>	15.95 (5.20)		16.21 (5.29)		0.43 <sup>NS</sup>	.512	.000
<b>REGULACIÓN de mis emociones</b>	19.13 (5.69)		<b>21.95 (5.79)</b>		45.21**	.000	.040
<b>UTILIZACIÓN de mis emociones</b>	20.31 (3.89)		19.94 (3.96)		1.69 <sup>NS</sup>	.194	.002
<b>C. EMOC. INTERPE RSONAL</b>	90.70 (11.87)		90.48 (12.61)		0.06 <sup>NS</sup>	.804	.000
<b>IDENTIF ICACIÓN emociones de otros</b>	<b>20.99 (3.35)</b>		20.12 (3.18)		12.94 **	.000	.012
<b>COMPRESIÓN emociones de otros</b>	<b>19.65 (3.68)</b>		19.00 (3.76)		5.66 *	.017	.005
<b>EXPRESIÓN emociones de otros</b>	<b>17.47 (2.61)</b>		16.05 (3.24)		49.17**	.000	.044
<b>REGULACIÓN emociones de otros</b>	18.41 (3.58)		18.92 (3.67)		3.66 <sup>NS</sup>	.056	.003
<b>UTILIZACIÓNemo</b>	14.17 (5.02)		<b>16.39 (4.71)</b>		37.04**	.000	.033

<i>ciones de otros</i>							
<b>TOTAL PEC – COMPET. EMOCIO NAL</b>	182.24 (24.16)		<b>188.03 (25.24)</b>		10.45**	.001	.010
N.S. = NO significativo al 5% ( $p > .05$ )      * = Significativo al 5% ( $p < .05$ )      ** = Altamente significativo al 1% ( $p < .01$ ) En <b>negrita</b> , los valores medios donde se aprecia significación							

Analizando los datos obtenidos en el cuestionario PEC de competencia emocional en función del género, en primer lugar, el MANOVA nos lleva a la conclusión de que, en la globalidad de las respuestas de los participantes de nuestra muestra, existe una diferencia altamente significativa ( $p < .001$ ) entre hombres y mujeres, que se corresponde con un tamaño del efecto elevado (16.2%).

A partir de estos datos es preciso realizar un análisis de las variables para revisar esa diferencia existente, se extrae de los resultados que las mujeres no puntúan más que los hombres en competencia emocional, sino más bien sucede lo contrario. Se procede a realizar un análisis más pormenorizado

En los datos obtenidos en el total de competencia emocional se observa que los hombres tienen mayor puntuación que las mujeres (hombres 188.03 y mujeres 187.24). Este dato es el que muestra que nuestra subhipótesis no se confirma.

Fernández-Berrocal y Extremera, (2003), llevaron a cabo una investigación para analizar la existencia de diferencias de género en las dimensiones de la Inteligencia Emocional en una muestra de adolescentes. Se mostró que el perfil de las chicas se enfocaba más en los sentimientos y sus emociones, pensando y reflexionando más sobre lo sucedido y sentido.

Por el contrario, los datos aportados por dicha investigación expresan que los chicos tienen mayor capacidad para gestionar y regular sus estados emocionales (Gartzia et al., 2012). Otras investigaciones (Abdullah, Elias, Mahyuddin, y Jegak, 2004) mostraron que las chicas presentaban mayor inteligencia emocional que estos ya que presentan una mayor percepción emocional, (Mayer, Roberts y Barsade, 2008) a lo largo de los resultados de otras investigaciones hay evidencias que las mujeres reflexionan más en sus experiencias que los hombres (Garnefski y Cols., 2004).

Con respecto a los datos obtenidos las mujeres pueden presentar más baja puntuación en competencia emocional ya que tienden a realizar una valoración menor de sus competencias

emocionales (Petrides y Furnham, 2000), en cambio los hombres presentan una sobreestimación de sus competencias y percepción positiva (Gartzia et al., 2012).

Los resultados sobre competencia intrapersonal se muestran altamente significativos al respecto de la diferencia de género, siendo mayor la competencia en los hombres 97.55 que en las mujeres 91.54. Estos datos pueden derivar de que las mujeres, como ya se ha dicho anteriormente, son más exigentes consigo mismas a la hora de percibir las competencias que presentan y conforman su carácter (Merchan et al., 2018).

La competencia intrapersonal se construye a partir la identificación, comprensión, expresión, regulación y utilización de las emociones propias. Se procede a mostrar los resultados obtenidos en la investigación:

En los ámbitos de identificación, comprensión y regulación de las emociones propias se encuentran diferencias altamente significativas siendo en esta última donde es mucho mayor, mostrando que los hombres regulan, o perciben que regulan mucho más sus emociones (hombres 21.95; mujeres 19.13), seguida de la identificación de las emociones arrojando datos en los hombres 19.74 frente al 18.02 que presentan las mujeres. Por último, en comprensión de las emociones propias, aunque la diferencia es altamente significativa comparada con las dos anteriores en la puntuación más baja siendo los hombres con 19.73 y las mujeres 18.13.

Por lo tanto, se deduce que los hombres regulan, comprenden e identifican las emociones mejor que las mujeres o por lo tanto así lo expresan los resultados obtenidos.

Con respecto a la puntuación total de competencia interpersonal los resultados no muestran diferencia significativa entre géneros, esta dimensión la conforman la identificación, comprensión, expresión, regulación y utilización de las emociones de otros.

Al analizar las puntuaciones obtenidas se vislumbran las diferencias que pueden existir entre los géneros se encuentra que en identificación, comprensión y expresión de las emociones de los otros presentan resultados altamente significativos con puntuación mayor obtenida en las mujeres (20.99; 19.65; y 17.47) que en los hombres (20.12; 19.00; y 17.47). Siendo la de estos últimos mayor en la utilización de las emociones de los demás (hombres 16.39 y mujeres 14.17).

<b>Tabla 15: Análisis inferencial: ANOVA multivariante.</b> Diferencias en las Variables del Cuestionario EQ-i de Inteligencia emocional, en función del Género. (N=1078 Universitarios)							
<b>MANOVA:</b> Valor F=20.10** ; p=.000; R <sup>2</sup> =.070							
<b>Competencias EQ-i</b> (Factores de 1er orden)	<i>Media (Desv. Estándar)</i>				<i>ANOVA univariante</i>		<b>Tamaño del efecto: R<sup>2</sup></b>
	<b>MUJERES</b> (n=840)		<b>HOMBRES</b> (n=238)		<b>Valor F</b>	<b>P</b>	
<b>INTERPERSONAL</b>	<b>31.45 (3.03)</b>		29.58 (3.76)		63.11**	.000	.055
<b>ADAPTABILIDAD</b>	19.40 (3.42)		19.76 (3.24)		2.16 <sup>NS</sup>	.142	.002
<b>MANEJO DEL ESTRÉS</b>	<b>22.43 (7.89)</b>		20.69 (6.91)		9.51**	.002	.009
<b>INTRAPERSONAL</b>	29.33 (5.64)		29.16 (5.77)		0.15 <sup>NS</sup>	.697	.000
<b>TOTAL EQ-i – INTELIG. EMOCIONAL</b>	<b>102.61 (9.99)</b>		99.20 (10.17)		21.44**	.000	.020
N.S. = NO significativo al 5% (p>.05)      ** = Altamente significativo al 1% (p<.01)							
En <b>negrita</b> , los valores medios donde se aprecia significación							

En el instrumento EQ-i los resultados obtenidos arrojan diferencias altamente significativas entre hombres y mujeres en la puntuación total de inteligencia emocional (102.61 y 99.20), en las competencias interpersonales (31.45 y 29.58), y manejo del estrés (22.43 y 20.69), siendo la de las mujeres la más alta. Coincidiendo con el anterior cuestionario en el que se destacaba que las mujeres puntuaban más alto en aquellas competencias dirigidas a la comprensión e interacción de las emociones de los otros.

Investigaciones centradas en género e inteligencia emocional, separan las diferencias obtenidas teniendo en cuenta el tipo de cuestionarios utilizado ya sea de ejecución o de autopercepción. Se encuentran datos que muestran que los hombres expresan aquello que haría con respecto a la inteligencia emocional, pero después no lo ejecutan ocurriendo lo contrario con las mujeres, creen tener una inteligencia emocional menor que después en las ejecuciones muestran que es mayor a lo que auto percibían (Brackett y Mayer, 2003; Brackett et al., 2006; Lumley et al., 2005; Petrides y Furnham, 2000a),

Por tanto, de estos resultados se concluye que no hay evidencias estadísticas que nos permitan aceptar que las mujeres presentan puntuaciones más elevadas en estas competencias emocionales que los hombres; sino que más bien, al contrario, hay evidencias para poder concluir que las diferencias que aparecen (en el global y en algunas de las dimensiones) indican puntuaciones más altas en los hombres.

Con los datos obtenidos mediante estos dos instrumentos la hipótesis no se confirma, Núñez et al. (2008) señalan que las diferencias de género en inteligencia emocional son de gran controversia puesto que incluso dependiendo de los instrumentos de evaluación que se utilice obtienen unos resultados u otros, es decir, se verán diferencias significativas o no.

Se extrae de todo esto que las diferencias de género estaban marcadas por la instrucción diferencial que se daba a los niños y niñas durante su infancia y juventud, otra explicación dada por Guastello (2003) es el efecto generacional. Es decir, en las nuevas generaciones por influencia de la cultura y la ecuación que parte de una igualdad de género minimiza las diferencias que anteriormente podían encontrarse en investigaciones más antiguas y menos actuales.

### *H1.3. Las mujeres obtendrían una mayor puntuación en bienestar.*

Tabla 16: Análisis inferencial: ANOVA multivariante. Diferencias en las Variables del Cuestionario RIFF de Bienestar Psicológico, en función del Género. (N=1078 Universitarios)							
MANOVA: Valor F=4.98** ; p=.000; R <sup>2</sup> =.032							
Dimension es RIFF de Bienestar Psicológic o	Media (Desv. Estándar)				ANOVA univariante		Tamaño del efecto: R <sup>2</sup>
	MUJERES (n=840)		HOMBRES (n=238)		Valor F	P	
AUTOAC EPTACIÓ N	25.95 (5.50)		26.50 (5.60)		1.85 <sup>NS</sup>	.174	.002
RELACIO NES POSITIV AS	28.13 (5.94)		27.55 (6.04)		1.74 <sup>NS</sup>	.188	.002
AUTONO MÍA	33.10 (6.98)		34.31 (6.50)		5.75 *	.017	.005



<b>DOMINIO DEL ENTORNO</b>	26.29 (4.63)		26.10 (4.98)		0.31 <sup>NS</sup>	.579	.000
<b>CRECIMIENTO PERSONAL</b>	<b>34.59 (4.58)</b>		33.70 (5.25)		6.60 *	.010	.006
<b>PROPÓSITO EN LA VIDA</b>	<b>28.01 (5.18)</b>		27.17 (5.67)		4.66 *	.031	.004
<b>TOTAL Riff – BIENESTAR PSICOLÓGICO</b>	176.08 (23.81)		175.34 (25.08)		0.18 <sup>NS</sup>	.675	.000
N.S. = NO significativo al 5% (p>.05)      * = Significativo al 5% (p<.05) En <b>negrita</b> , los valores medios donde se aprecia significación							

El bienestar se compone de las siguientes dimensiones: autoaceptación, relaciones positivas, autonomía, dominio del entorno, crecimiento personal y propósito de vida.

Con respecto al análisis de los datos entre el bienestar y género se puede destacar que no se presentan datos significativos entre los obtenidos por los hombres y las mujeres, es decir, no existen discrepancias claras que se puedan exponer.

Los valores en los que se aprecian diferencias significativas son en la dimensión de autonomía (33.10 mujeres; 34.31 hombres) los hombres tienen una puntuación más alta, los hombres presentan que tienen una percepción positiva sobre su autonomía. Por otro lado, las puntuaciones significativas en las que los datos reflejan un dominio por parte de las mujeres son en el crecimiento personal y propósito de vida, obteniendo las mujeres 34.59 y 28.01 y los hombres 33.70 y 27.17.

Se deduce por lo tanto que las mujeres valoran las experiencias vividas y retos superados como un denominador fundamental en su crecimiento personal, y que su propósito de vida es mayor proponiéndose y manteniendo la consecución de unas metas claras, posibles y funcionales (Blanco et al. 2019).

Los resultados obtenidos en este estudio con respecto bienestar y cuestión de género, teniendo en cuenta los pequeños tamaños del efecto, no se corresponden con las diferencias encontradas con mayor frecuencia en otras investigaciones (Barra Almagia et al., 2013; Fernández y Sosa, 2012) siguen la línea de estudios de población similar como el realizado por Del Valle, Hormaechea y Urquijo (2015).

Como en esta investigación las diferencias obtenidas son mínimas, tal que no pueden o deben tenerse en cuenta ya que no dan una significatividad empírica. Esto permite al igual que en la anterior subhipótesis mantener la idea de que las diferencias encontradas pueden ser por el aspecto social, educativo e incluso generacional.

*H1.4. Los alumnos de último curso obtendrían una mayor puntuación en competencia emocional en comparación con los de primer año.*

No hay ningún dato estadístico que nos permita confirmar esta hipótesis. De estos datos se puede concluir que, aunque tal y como se ha mostrado en la explicación legislativa en nuevo marco europeo recoge la formación en competencias emocionales de los docentes, con estos datos se refleja que los alumnos de 4º no presentan mayores competencias emocionales que los alumnos de 1º, por ello se podría vislumbrar que desde estos planes de estudio no se está formado a los futuros docentes en competencias emocionales.

*H1.5. Los alumnos de último curso obtendrían una mayor puntuación en bienestar personal en comparación con los de primer año.*

<b>Tabla 19: Análisis inferencial: ANOVA multivariante.</b> Diferencias en las Variables del Cuestionario RIFF de Bienestar Psicológico, en función del Curso 4º vs 1º. (N=394 Universitarios)							
<b>MANOVA:</b> Valor F=1.97 <sup>NS</sup> ; p=.058; R <sup>2</sup> =.034							
<b>Dimensiones RIFF de Bienestar Psicológico</b>	<i>Media (Desv. Estándar)</i>			<i>ANOVA univariante</i>			<b>Tamaño del efecto: R<sup>2</sup></b>
	<b>CURSO 1º</b> (n=248)		<b>CURSO 4º</b> (n=146)		<b>Valor F</b>	<b>P</b>	
<b>AUTOACCIÓN</b>	25.20 (5.83)		26.01 (5.19)		1.93 <sup>NS</sup>	.166	.005
<b>RELACIONES</b>	27.30 (6.15)		28.14 (6.13)		1.72 <sup>NS</sup>	.190	.004

<b>POSITIVAS</b>							
<b>AUTONOMÍA</b>	32.19 (7.19)		<b>33.82 (6.31)</b>		5.20 *	.023	.013
<b>DOMINIO DEL ENTORNO</b>	26.19 (4.48)		25.96 (4.81)		0.23 <sup>NS</sup>	.632	.001
<b>CRECIMIENTO PERSONAL</b>	33.96 (4.63)		33.89 (5.09)		0.02 <sup>NS</sup>	.897	.000
<b>PROPÓSITO EN LA VIDA</b>	27.34 (5.14)		27.74 (5.47)		0.53 <sup>NS</sup>	.466	.001
<b>TOTAL Riff – BIENESTAR PSICOLÓGICO</b>	172.17 (24.45)		175.58 (24.28)		1.79 <sup>NS</sup>	.182	.005
N.S. = NO significativo al 5% (p>.05)      * = Significativo al 5% (p<.05) En <b>negrita</b> , los valores medios donde se aprecia significación							

Siendo las dimensiones que conforman el bienestar la autoaceptación, las relaciones positivas, la autonomía, el dominio del entorno, el crecimiento personal y el propósito de vida. Se observa que no hay diferencias significativas entre las puntuaciones obtenidas entre primer y cuarto curso.

Solo se ve una diferencia significativa en la dimensión de autonomía siendo esta para los alumnos de primer curso 32.19 y para los alumnos de cuarto 33.89. El grado de autonomía de una persona está relacionado con la independencia, la resistencia a la presión social u autoevaluación basada en las capacidades y limitaciones analizadas de forma más objetiva.

Por lo tanto, quizás esta puntuación más alta en autonomía puede venir ligada a la edad de los estudiantes y no tanto al curso en el que se encuentran o la formación obtenida (Gordillo, 2015). Puesto que se ha evaluado en esta investigación que no existen áreas expresas para

desarrollar el bienestar de los futuros docentes de la Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad Autónoma de Madrid.

*H1.6. Diferencias significativas con respecto a los grados de educación infantil y primaria en competencias emocionales y bienestar.*

Con respecto a esta subhipótesis los datos con los que se va a comenzar el análisis son los mostrados por el cuestionario PEC.

<b>Tabla 20: Análisis inferencial: ANOVA multivariante.</b> Diferencias en las Variables del Cuestionario PEC de Estructura del Perfil de Competencias Emocionales, en función del Título de Grado que cursan. (N=963 Universitarios)							
<b>MANOVA:</b> Valor F=4.41** ; p=.000; R <sup>2</sup> =.044							
<b>Variables de COMPETENCIAS EMOCIONALES (Cuest. PEC)</b>	<i>Media (Desv. Estándar)</i>				<i>ANOVA univariante</i>		<b>Tamaño del efecto: R<sup>2</sup></b>
	<b>M.E. PRIMARIA</b> (n=430)	<b>M.E. INFANTIL</b> (n=347)	<b>DOBLE GRADO</b> (n=186)		<i>Valor F</i>	<i>P</i>	
<b>C. EMOC. INTRAPERSONAL</b>	93.73 (16.68)	91.66 (16.84)	90.42 (16.27)		3.03 *	.049	.006
<b>IDENTIFICACIÓN de mis emociones</b>	<b>18.70 (3.96)</b>	18.06 (3.94)	17.70 (3.69)		5.03**	.007	.010
<b>COMPRESIÓN de mis emociones</b>	<b>18.79 (4.67)</b>	18.22 (4.84)	<b>17.41 (4.90)</b>		5.53**	.004	.011
<b>EXPRESIÓN de mis emociones</b>	15.96 (5.22)	15.88 (5.15)	15.81 (5.18)		0.06 <sup>NS</sup>	.942	.000
<b>REGULACIÓN de mis emociones</b>	20.13 (6.01)	19.04 (5.68)	19.14 (5.44)		4.00 *	.019	.008

<b>UTILIZA CIÓN de mis emociones</b>	20.15 (3.83)	20.44 (3.85)	20.35 (4.08)		0.59 <sup>NS</sup>	.554	.001
<b>C. EMOC. INTERPE RSIONAL</b>	91.80 (12.13)	89.39 (11.64)	91.24 (11.90)		4.07 *	.017	.008
<b>IDENTIF ICACIÓN emociones de otros</b>	20.70 (3.26)	21.13 (3.30)	20.63 (3.37)		2.08 <sup>NS</sup>	.126	.004
<b>COMPRE NSIÓN emociones de otros</b>	19.60 (3.71)	19.26 (3.83)	19.82 (3.31)		1.57 <sup>NS</sup>	.209	.003
<b>EXPRESI ÓN emociones de otros</b>	17.05 (2.97)	17.36 (2.65)	17.68 (2.41)		3.59 *	.028	.007
<b>REGULA CIÓN emociones de otros</b>	<b>19.00 (3.45)</b>	18.17 (3.56)	18.28 (3.95)		5.80**	.003	.012
<b>UTILIZA CIÓN emociones de otros</b>	<b>15.46 (5.08)</b>	<b>13.47 (5.06)</b>	14.82 (4.82)		15.20**	.000	.031
<b>TOTAL PEC – COMPET. EMOCIO NAL</b>	185.54 (24.62)	181.05 (24.17)	181.66 (23.26)		3.74 *	.024	.008
N.S. = NO significativo al 5% (p>.05)      * = Significativo al 5% (p<.05)      ** = Altamente significativo al 1% (p<.01) En <b>negrita</b> , los valores medios donde se aprecia significación							

La puntuación total en competencia emocional muestra resultados significativos entre las diferencias con respecto a los grados a los que pertenecen los participantes de la investigación,

sobre todo entre los alumnos del grado de Educación Primaria (185.54) con la puntuación más alta en comparación con Educación Infantil (181.05) y el doble grado (181.66).

En las puntuaciones totales de las dimensiones que conforman la competencia emocional también se encuentran diferencias significativas. En la competencia intrapersonal los estudiantes de educación primaria puntúan de nuevo más alto que el resto, siendo (93.73), educación infantil (91.66) y el doble grado (90.42).

Por lo tanto, los primeros presentarán mayores valores en las diferentes capacidades que construyen la competencia intrapersonal de los participantes, éstas son: identificación, comprensión, expresión, regulación y utilización de mis emociones.

Se encuentran datos altamente significativos en la competencia de identificación de mis emociones. Los futuros maestros de educación primaria, según los resultados obtenidos (18.70 primaria; 18.06 infantil; y 17.70 doble grado), identifican mejor las emociones llevando esto a reflexionar sobre que estos alumnos/as deben tener un vocabulario emocional mayor, que les sirve para poder dar nombre e identificar aquello que están sintiendo en ese momento (Gutiérrez, 2020).

Esta identificación de las emociones es importante en todos los acontecimientos diversos que se puedan derivar de las actuaciones puestas en marcha con los agentes de la comunidad educativa ya sean, familias, compañeros/as, alumnos/as o la propia administración educativa. Esta competencia es fundamental porque el primer paso para lograr y aprender a tener una gestión emocional es la identificación, como se diría de forma coloquial: “reconocer, identificar o poner nombre a lo que a uno le pasa” (Carpena, 2015).

La siguiente capacidad que expone unos resultados altamente significativos es la comprensión de mis emociones, siendo de nuevo los datos de los futuros maestros de educación primaria mayor que el resto (18.79), destacando que la diferencia mayor encontrada es con los alumnos de doble grado de magisterio con una puntuación de (17.41). De esto se puede extraer que los estudiantes de magisterio de educación primaria (según sus puntuaciones), comprenden mejor sus emociones.

Significando esto que una persona que comprende sus emociones está un paso más cerca de la gestión, ya que entiende que siente su cuerpo, puede analizar la causa del porqué y medir las consecuencias que pueden tener sus actos, con lo sumamente importante que son estos aspectos para un docente, ya que esto favorecerá que pueda tomar decisiones y estrategias

dirigidas a la resolución de los acontecimientos educativos de las formas más adecuada, pacífica y eficaz posible (Bisquerra, 2007).

La competencia que ha arrojado resultados significativos con respecto a las diferencias es la regulación de las emociones siendo más alta, de nuevo, las de los estudiantes de magisterio de educación primaria (20.13), en comparación con Educación Infantil (19.04) y doble grado (19.14).

Con respecto a la dimensión interpersonal las puntuaciones totales son significativas entre los estudiantes de magisterio de educación primaria (91.80), educación infantil (89.39), y el doble grado (91.24). Por lo tanto, se deriva de estos datos que los alumnos de magisterio de educación primaria presentan unas habilidades para la relación con los otros más efectiva sobre todo en comparación con los estudiantes de educación infantil siendo mayor la diferencia. Si analizamos las competencias que forman esta dimensión interpersonal se observa que se encuentran diferencias altamente significativas en la regulación de las emociones con datos en educación primaria de (19.00), educación infantil (18.17) y doble grado (18.28).

Ser capaz de regular las emociones de los demás es una competencia como mucha relevancia para la labor docente, por ello es importante una formación en este aspecto. Ya que esto, permitirá interpretar aquello que observa, y por ello regular las emociones de las otras personas, es decir, en el caso de los docentes se trataría de los agentes que conforman la comunidad educativa (Suberviola, 2020).

La otra competencia con valores altamente significativos es la utilización de las emociones de los otros siendo en educación primaria (15.46), educación infantil (13.47) y en el doble grado (14.48), los futuros docentes de primaria presentan un mayor manejo de las emociones de los demás para poder llegar a acuerdos y entendimientos con los otros.

La resolución de conflictos será más sencilla si se parte desde las emociones del otro, ya que habrá entrado a juego la empatía de mano de la asertividad (Tapia y Delgado, 2017).

Por último, los resultados arrojan puntuaciones significativas entre las diferencias encontradas en la competencia de expresión de las emociones de los otros, siendo las puntuaciones en educación primaria (17.05), en educación infantil (17.36) y en doble grado (17.68), exponiendo que esta competencia es la única que arroja la puntuación más alta no en los estudiantes de magisterio de educación primaria, si no los estudiantes del doble grado. Por ello se expone que los estudiantes que están inmersos en una formación en ambas etapas

educativas tienen una mejor competencia en ayudar a los otros a expresar sus emociones (Stoeckli, 2010).

Por lo tanto, los valores del cuestionario PEC apuntan que existen diferencias significativas teniendo mayor puntuación en algunas variables los futuros docentes de primaria.

Con respecto al cuestionario EQ-i se extraen que solo se encuentra una diferencia significativa en la competencia interpersonal.

<b>Tabla 21:</b> <i>Análisis inferencial: ANOVA multivariante.</i> Diferencias en las Variables del Cuestionario EQ-i de Inteligencia emocional, en función del Título de Grado que cursan. (N=963 Universitarios)							
<b>MANOVA:</b> Valor F=1.45 <sup>NS</sup> ; p=.171; R <sup>2</sup> =.006							
<b>Competencias EQ-i</b> (Factores de 1er orden)	<i>Media (Desv. Estándar)</i>				<i>ANOVA univariante</i>		<b>Tamaño del efecto: R<sup>2</sup></b>
	<b>M.E. PRIMARIA</b> (n=430)	<b>M.E. INFANTIL</b> (n=347)	<b>DOBLE GRADO</b> (n=186)		<i>Valor F</i>	<i>P</i>	
<b>INTERPERSONAL</b>	30.97 (3.24)	31.34 (3.14)	31.64 (2.92)		3.24 *	.040	.007
<b>ADAPTABILIDAD</b>	19.45 (3.48)	19.53 (3.34)	19.30 (3.13)		0.29 <sup>NS</sup>	.750	.001
<b>MANEJO DEL ESTRÉS</b>	21.80 (7.62)	22.65 (8.02)	22.54 (7.58)		1.32 <sup>NS</sup>	.268	.003
<b>INTRAPERSONAL</b>	29.33 (5.52)	29.32 (5.80)	28.95 (5.70)		0.34 <sup>NS</sup>	.712	.001
<b>TOTAL EQ-i – INTELIG. EMOCIONAL</b>	101.56 (10.12)	102.85 (10.01)	102.43 (9.82)		1.66 <sup>NS</sup>	.191	.003
N.S. = NO significativo al 5% (p>.05)      * = Significativo al 5% (p<.05)							

Los resultados obtenidos son (30.97) educación primaria, (31.34) educación infantil y (31.64) el doble grado. En este caso, se refleja que los alumnos del doble grado presentan una competencia interpersonal mayor que el resto, destacando de hecho que los alumnos de primaria son los que menos puntuación obtienen.



Se puede relacionar con que en la única competencia en la que ocurría esto en el PEC también era relacionada con la interpersonal, por ello lo importante de destacar que los datos se relacionan.

Por ello se puede afirmar que los estudiantes del doble grado presentan una competencia interpersonal mayor que los otros, aunque sea solo en algunas competencias que conformen la dimensión interpersonal.

Por último, con respecto al bienestar los datos muestran que se encuentran valores significativos en la dimensión autonomía del bienestar siendo estos en educación primaria (33.63), en educación infantil (33.71) y en el doble grado (31.97).

<b>Tabla 22: Análisis inferencial: ANOVA multivariante.</b> Diferencias en las Variables del Cuestionario RIFF de Bienestar Psicológico, en función del Título de Grado que cursan. (N=963 Universitarios)							
<b>MANOVA:</b> Valor $F=1.65^{NS}$ ; $p=.060$ ; $R^2=.012$							
<b>Dimensiones RIFF de Bienestar Psicológico</b>	<i>Media (Desv. Estándar)</i>				<i>ANOVA univariante</i>		<b>Tamaño del efecto: <math>R^2</math></b>
	<b>M.E. PRIMARIA</b> (n=430)	<b>M.E. INFANTIL</b> (n=347)	<b>DOBLE GRADO</b> (n=186)		<i>Valor F</i>	<i>P</i>	
<b>AUTOAC EPTACIÓN</b>	26.22 (5.45)	25.75 (5.45)	25.99 (5.93)		1.93 <sup>NS</sup>	.492	.001
<b>RELACIONES POSITIVAS</b>	28.14 (5.85)	27.86 (6.29)	28.25 (5.79)		1.72 <sup>NS</sup>	.722	.001
<b>AUTONOMÍA</b>	33.63 (6.89)	33.71 (6.47)	31.97 (7.51)		5.20 *	.011	.009
<b>DOMINIO DEL ENTORNO</b>	26.35 (4.77)	25.99 (4.82)	26.21 (4.40)		0.23 <sup>NS</sup>	.581	.001
<b>CRECIMIENTO PERSONAL</b>	34.51 (4.89)	34.35 (4.49)	34.55 (4.48)		0.02 <sup>NS</sup>	.847	.000

<b>PROPÓSITO EN LA VIDA</b>	27.77 (5.13)	27.99 (5.42)	27.59 (5.42)		0.53 <sup>NS</sup>	.690	.001
<b>TOTAL Riff – BIENESTAR PSICOLÓGICO</b>	176.63 (24.08)	175.65 (24.46)	174.56 (23.20)		1.79 <sup>NS</sup>	.605	.001
N.S. = NO significativo al 5% (p>.05)      * = Significativo al 5% (p<.05)							

Por primera vez en este estudio se obtienen puntuaciones más altas que el resto por parte de los estudiantes de magisterio de educación infantil, aunque con respecto a primaria es mínima siendo mayor comparada con el doble grado. Por ello se puede extraer que los estudiantes de magisterio de educación infantil presentan mayor autonomía, aspecto fundamental para el desarrollo del bienestar psicológico.

Todos estos resultados que hemos ido analizando son obtenidos de estudiantes de formación del profesorado, es decir, futuros docentes que, aunque en la normativa la educación en competencias y en concreto competencias emocionales y el bienestar del alumno están de forma explícita, como se ha analizado en los datos cuantitativos y cualitativos obtenidos en la práctica se está instaurando de una forma más lenta y pausada.

Aunque no se debería de olvidar que estos estudiantes cuando salgan de la facultad serán futuros docentes que deberían de estar formados en educación emocional, no solo para luego poder enfatizar y promover la misma en sus futuros alumnos, sino que deberán tener un conocimiento y desarrollo de sus competencias emocionales para poder enfrentarse a las situaciones cotidianas ya que como muestra este estudio en consonancia de todos los que se han ido mostrando a lo largo de la tesis, a mayor alta competencia emocional mayor bienestar se tendrá, por lo tanto, estaremos previniendo estrés, el síndrome del profesor quemado, ansiedad, desidia, etc. (Rodríguez, Guevara y Viramontes, 2017). Y así propiciando una mejora en la calidad educativa ya que un profesor competentemente emocional estará en un momento de bienestar, y todo lo que lleve a cabo en el ámbito educativo con los agentes de la comunidad educativa estará impregnado de calidad, motivación e innovación (Hortencia y Remache, 2019).

Se necesitan docentes que sepan identificar y comprender sus emociones para poder gestionarlas en ende de la convivencia el centro educativo, de esta forma sentir bienestar él y las personas que estén a su alrededor. Que sean un ejemplo emocional para los alumnos, no solo dentro del aula, si no en las relaciones con el resto de agentes educativos (compañeros, equipo directivo, personal no docentes, familias), ejemplo de relaciones desde la empatía, la cooperación y la comprensión (Acevedo, 2008).

Desde este conocimiento se podrá enseñar a que los discentes puedan realizar el mismo proceso, es decir, identificar, comprender y gestionar sus emociones por el bien de la convivencia educativa, y para impulsar una resolución pacífica del conflicto. Porque el conflicto es necesario para el crecimiento de un sujeto, desarrollando la autonomía, la toma de decisiones y tanto la dimensión interpersonal como la intrapersonal (Aguayo, 2017).

Los docentes formados en estas competencias emocionales pondrán en marcha actividades que estimulen a su alumnado en un desarrollo integro de su persona, (tal y como se ha visto que se destaca, pide y solicita desde la normativa actual tanto europea como nacional), creando situaciones y paisajes de aprendizaje en las que se estimulará el desarrollo de las competencias emocionales y resolución pacífica de conflictos (Cleosilda et al. 2017).

Los profesionales de la educación con un desarrollo de sus competencias emocionales partirán de comprender e identificar la diversidad emocional existente en uno y en los demás, resolviendo y ayudando a su alumnado a resolver los conflictos de una forma más ajustada regulando sus emociones, aceptando la de los otros empatizando y dialogando en sus acontecimientos tanto personales como profesionales (Noda y López, 2019).

En conclusión, es necesario introducir esta formación en competencias emocionales en los futuros maestros ya que se ha demostrado que a mayor competencias emocionales mayor bienestar.

En los centros escolares se está expuesto a situaciones muy estresantes a lo largo de la jornada laboral, desarrollando estas competencias en los agentes educativos se les está proporcionando herramientas y capacidades para no llegar al malestar psicológico (Pavié, 2011).

Por lo tanto, es necesario instaurar programas que formen a los futuros docentes en competencias emocionales ya que estaremos interviniendo directamente en el bienestar de los mismos, y por consecuencia en la calidad educativa en nuestros centros. Se termina este punto

realizando unas reflexiones a partir de un breve repaso por los objetivos planteados en el inicio de esta investigación.

## 7.2. ANÁLISIS DE OBJETIVOS.

El principal objeto de estudio de esta investigación es *evaluar la competencia emocional y bienestar personal de los estudiantes de la Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad Autónoma de Madrid.*

Se ha realizado una revisión exhaustiva por las definiciones e investigaciones sobre competencia emocional, bienestar y la relación entre ambas variables. Estudio realizado entre teoría, investigaciones y normativa nacional y europea.

La conclusión a partir de nuestro marco teórico y resultados extraídos de la investigación muestran coherencia entre lo expuesto desde un fundamento teórico y empírico ya que se expone una alta correlación entre ambas variables, cuanto más formados estén nuestros docentes en competencias emocionales mejor bienestar presentarán y por lo tanto se protegerán de sufrir altos niveles de estrés provocados por las situaciones cotidianas. A las correlaciones altas entre las puntuaciones totales de ambas variables, se sumará las altas relaciones en casi todas las dimensiones en las que se subdividen las variables estudiadas.

Para completar el principal objeto de estudio se plantean una serie de objetivos específicos:

- *Revisar el trabajo sobre competencias emocionales que está establecido en el Currículo Del Grado y Postgrado de Educación Primaria.*

Se ha realizado una revisión pormenorizada comenzando por la normativa educativa teniendo en cuenta la variable competencia emocional y acabando en el análisis de los planes de estudio del currículo establecido en la Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad Autónoma de Madrid.

A partir de estas acciones se destaca la existencia de asignaturas que desarrollan las competencias emocionales dentro del plan de estudios ofertadas como optativas, aunque no en la continuidad de los años universitarios. Es decir, esta formación se deja dentro de la voluntariedad de los estudiantes y no es entendida como imprescindible dentro de la que se

debe proporcionar a un futuro maestro en los grados de Educación Primaria y doble especialidad, ya que en Educación Infantil si que existe alguna asignatura que hace referencia a la educación emocional. Señalando que siempre están dirigidas al desarrollo en esta materia del alumnado con el que intervendrán, y no hace referencia al impulso en estas competencias del docente.

En las entrevistas con los profesores se ha llevado a cabo un repaso sobre este objetivo específico al plantear que conocimiento presentaban sobre estas competencias, si tenían constancia de la relación entre ambas variables, y si las ponen en marcha e introducen en la formación docente del alumnado universitario con los que intervienen.

Llegando a la conclusión de que se comprende que el desarrollo de las competencias emocionales es un aspecto importante, aunque señalan que en cierta medida tener o no estas competencias es algo innato, y que no tienen muy claro como introducirlo en la formación de los docentes, aunque todos comparten que debería de existir.

Además, señalan que ellos las ponen en marcha en las aulas, y que cuanta mayor experiencia tienes más desarrollarás tus competencias, siendo esto algo irreal como muestran numerosas investigaciones, ya que sería afirmar que todas las personas por el mero hecho de tener experiencia profesional o cumplir años desarrollarían ampliamente sus competencias emocionales, aún sin tener formación o un modelo que ver o seguir.

Todo esto hace visible las diferentes concepciones existentes dentro de los profesionales que formarán a los futuros docente, y la controversia que el propio tema plantea.

- *Evaluar el grado de competencia emocional que presentan los estudiantes en la Facultad de formación del Profesorado de la UAM.*

Mediante el uso de dos cuestionarios (PEC y EQ-i), se ha medido el grado de competencia emocional de los estudiantes. Teniendo en cuenta y analizando las diferentes competencias emocionales existentes, haciendo especial énfasis en la diferenciación entre las dimensiones intrapersonales e interpersonales.

De esta forma pudiendo destacar la importancia del desarrollo de las mismas para prevenir el malestar y cargar al proceso educativo de una mayor calidad y mejora, revisando las posibles diferencias surgidas por género, curso o grado de los estudiantes.

- *Evaluar el grado de bienestar personal que presentan los estudiantes en la Facultad de formación del Profesorado de la UAM.*

Las investigaciones proporcionadas por Riff establecieron un marco teórico claro sobre lo que se entiende como bienestar personal, desde aquí se ha evaluado en esta investigación utilizando la versión corta del cuestionario y traducida al castellano.

Se ha procedido a analizar cada dimensión y su reciprocidad con aquellas de la variable competencia emocional, mostrando unas altas correlaciones entre la totalidad al igual que entre las diferentes dimensiones.

Posteriormente, se revisan las posibles diferencias surgidas por género, curso o grado de los estudiantes.

- *Entrevistar a algunos docentes en representación de la facultad mostrando el conocimiento que tienen sobre el tema que acontece esta investigación y cómo lo imparten, destacando las posibilidades y limitaciones que se encuentran en sus aulas.*

Se creo una entrevista semiestructurada con los profesores que se prestaron voluntariamente.

Se les preguntó sobre ambas variables y su relación con la educación en general y con la formación inicial de los docentes, ya que ellos son agentes educativos directos de la misma.

Reflexionaron sobre cómo forman a los futuros docentes en competencia emocional y favorecen su bienestar entendiendo que se pude realizar de forma explícita e implícita. Haciendo visible muchas de las limitaciones que se encuentran en el contexto educativo propio, como por ejemplo la ratio o el propio programa de la asignatura que tienen que impartir en un tiempo muy ajustado.

La conclusión a la que se llegó, siendo muy rica ya que está impregnada por la diversidad de formación, edad y cargo de los docentes entrevistados, era la dificultad de encontrar figuras en la universidad que proporcionaran una educación de calidad en competencias emocionales, por otro lado, dónde se podrían introducir estos contenidos y en qué área o áreas, curso o cursos, e incluso se expone la posibilidad de que podrían formar parte del practicum.

Todos coincidían en ver las competencias emocionales como instrumentos y herramientas fundamentales para la labor en el aula, pero no se llega a entender cómo podrá

llevarse a cabo de forma práctica y eficaz dentro de la formación, formación inicial vs. Formación permanente.

- *Utilizar los resultados del estudio empírico unido para reflexionar sobre la competencia emocional en la formación universitaria.*

La importancia del perfeccionamiento de las competencias y en concreto de la competencia emocional se encuentra vinculado con la idea del desarrollo íntegro de las personas, y comprender que este se debe de hacer a partir del enfoque competencial dentro del mundo educativo y social.

La normativa educativa recoge la obligación del desarrollo en el alumnado de esta competencia, y lo importante que es en los docentes que sirven como modelo educativo dentro del contexto escolar.

Algunos autores como Bisquerra llevan varios años alzando la voz y mostrando en numerosas investigaciones que el desarrollo de la competencia emocional en la formación inicial es fundamental, pero que no se toma en cuenta en la misma, y que los docentes al final son ellos los que buscan esa formación a partir de otros métodos, ya sean cursos de formación, seminarios o postgrados.

Es necesario una inclusión del desarrollo de estas competencias en los docentes ya que son modelos en el aula de gestión emocional y resolución de conflictos, entre otras cosas. Además, la formación en nuevas metodologías hará que esta competencia se vea como totalmente necesaria, ya que ayuda a los docentes a entender sus propias capacidades y limitaciones, proporciona una adaptación del medio más adecuada, y por lo tanto, un desarrollo mayor de la autonomía. Todas estas dimensiones unidas favorecen un bienestar en el maestro y previenen situaciones de estrés sostenido a lo largo del tiempo o malestar generalizado por las frustraciones profesionales o personales.

Esta formación en competencias emocionales debe ser y se recomienda que sea con carácter obligatorio, y partiendo de las necesidades del propio docente, no siendo una carga más para él por eso la importancia de su introducción en la formación inicial, ya que es absolutamente necesaria para enfrentarse a la realidad educativa sobre todo en los primeros años de experiencia.

No debe considerarse como un extra esta formación, ya que es totalmente imprescindible para un docente comprender, identificar, y gestionar las emociones, para poder realizar lo mismo con la de los demás poniendo en marcha la empatía y la asertividad, siendo estos los pilares sobre los que se basan la resolución positiva del conflicto y por lo tanto una convivencia dentro de la comunidad educativa, sana, confortable y de calidad.

Por último, si el desarrollo de las competencias emocionales tal y como se ve en este estudio al igual que en otros, correlaciona altamente con el bienestar, por qué desde los centros educativos formativos de las nuevas generaciones de maestros no se tienen en cuenta como método de prevención del síndrome del profesor quemado, entre otros malestares dentro de la profesión.

### **7.3. ANÁLISIS DE LIMITACIONES.**

El estudio cuenta con una serie de limitaciones aun habiendo respondido a los objetivos previamente planteados, analizadas empíricamente las hipótesis de trabajo y exponiendo resultados que han llevado a realizar conclusiones arropadas por otras investigaciones anteriores, se puede señalar:

1. Si bien la evaluación cualitativa ha quedado representativa con respecto a los perfiles profesionales de los docentes de la universidad tan variados, es cierto que para haber recogido algo más de información objetiva se deberían de realizar más entrevistas a docentes de todos los departamentos de la facultad de formación, y así poder obtener una información más extensa.
2. Se podría destacar como una limitación el número tan amplio de preguntas al rellenar tres cuestionarios. Por el cansancio que puede provocar, aunque desde en principio lo hagan de forma voluntaria.
3. El número tan bajo de participantes masculinos dificulta las inferencias con respecto a diferencias acontecidas por razón de pertenecer a un género u otro.



#### **7.4. APERTURA DE LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN FUTURAS.**

La investigación expuesta con esta tesis ha vuelto a mostrar la importante relación existente entre las competencias emocionales y el bienestar de un sujeto, mostrando una relación muy alta.

Vertiendo por ello la importancia de este desarrollo en nuestros docentes como medida de prevención y práctica de calidad educativa consiguiendo el objetivo fundamental de la educación que es el desarrollo íntegro de las personas.

En cuanto a las futuras líneas de investigación que se pueden extraer de la realización de este estudio y obtención de resultados se puede destacar:

1. Analizar e investigar como introducir el desarrollo de las competencias emocionales de los futuros docentes en la formación inicial de los mismos. Ya que las opiniones vertidas por los profesores de la universidad han llevado a reflexionar sobre ello. Y que figura llevaría a cabo esta formación para que fuera de calidad, y conseguir los objetivos que aquí se plantean.
2. Realizar una investigación utilizando PEC y RIFF de manera longitudinal, es decir, evaluar a un grupo al comienzo de sus estudios de magisterio en 1º, recoger datos durante todos los cursos, o por lo menos volver a recoger los resultados en 4º.
3. Se propone un cambio en las metodologías seguidas para proporcionar la formación docente, que partan del enfoque competencial desde el que se debe desarrollar la formación inicial de los maestros. Clave es la creación de perfiles concretos que puedan llevar a cabo, poco a poco este cambio.
4. A partir de una evaluación cualitativa, analizar y dar voz a las dificultades que se encuentran los docentes de la Facultad de Formación del Profesorado a la hora de intentar llevar a cabo metodologías más innovadoras, participativas, y dirigidas al desarrollo competencias de los estudiantes.

5. Por último, plantear un programa de desarrollo de competencias emocionales en la formación inicial de los docentes. Para que esta formación no quede relegada a la voluntad del sujeto y siempre acaben apuntándose a estos cursos o actividades aquellos que ya han comenzado un desarrollo de sus competencias emocionales, o tienen formación previa. Por ello la importancia de su introducción en los planes de estudio ya que así se podrá preparar a la totalidad de los futuros maestros en adquirir herramientas para desenvolverse en los devenires de su vida profesional en los centros educativos, e incluso en los propios de la vida personal.

# **BIBLIOGRAFÍA**

#### 4. BIBLIOGRAFÍA

- Abramowski, A. (2017). Legislar los afectos. Apuntes sobre un proyecto de ley de Educación Emocional. A. Abramowski y S. Canevaro (Comps.). *Pensar los afectos: aproximaciones desde las ciencias sociales y las humanidades*, 251-272.
- Acevedo, L. M. (2008). La conducta asertiva y el manejo de emociones y sentimientos en la formación universitaria de docentes. *Investigación educativa*, 12(22), 127-139.
- Acosta, R. A. (2017). La inteligencia emocional en las prácticas políticas democráticas y educativas. *Analecta política*, 7(13), 357-374.
- Aguayo, Á. (2017). *El bienestar y el burnout en docentes, desde el modelo de demandas y recursos laborales: La inteligencia emocional como variable moderadora y el afecto positivo y negativo como variables mediadoras*. Tesis Doctoral Inedita. Universidad de Granada.
- Alarcon, G. (2011). A meta-analysis of burnout with job demands, resources, and attitudes. *Journal of vocational behavior*, 79(2), 549-562.
- Alberto, P. (2018). *Inteligencia emocional y la solución de problemas sociales en los estudiantes de una universidad privada*. Tesis Final del Grado. Universidad Cesar Vallejo.
- Alda, E. (2016). Cómo estamos formando para la adquisición del perfil competencial del profesorado: Universidad Autónoma de Madrid. *La cuestión docente a debate: nuevas perspectivas / coord. por Javier Manuel Valle López, Jesús Manso*, 85-90
- Alda, E. y Valle, J.M. (2008). La convergencia al EEES en la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la UAM. *Las titulaciones de educación ante el espacio*

*europeo de educación superior: análisis de experiencias / coord. por Manuel Hijano del Río, 49-62*

Alegre, A. (2014). El nuevo currículo LOMCE y el trabajo por competencias. In *Forum*

Almedom A. y Glandon D. (2007) Resilience is not the absence of PTSD any more than health is the absence of disease. *Journal of loss and Trauma*, 12, 127–143.

Alonso-Sáez, I., y Arandia-Loroño, M. (2017). 15 años desde la Declaración de Bolonia. Desarrollo, situación actual y retos del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista iberoamericana de educación superior*, 8(23), 199-213.

Álvarez, M., Bisquerra, R., Fita, E., Martínez, F., y Pérez, N. (2000). Evaluación de programas de educación emocional. *Revista de investigación educativa*, 18(2), 587-599.

*Aragón: revista digital de FEAE-Aragón sobre organización y gestión educativa* (No. 12, pp. 30-33). Forum Europe de Administraciones de Educación-Aragón.

Arazuri, E., San Emeterio, M., de León, A., Ruiz, R., y de Jubera, M. (2020). Ocio y bienestar en clave intergeneracional. In *Tiempos, educación y ocio en una sociedad de redes* (pp. 139-152). Octaedro.

Arias, X., Castillo, L., y Insuasty, E. (2018). El desarrollo de competencias investigativas de los docentes en formación en el contexto de la práctica pedagógica. *Folios*, (47).

Avia, M., y Vázquez, C. (1999). Optimismo inteligente. *Psicothema*, 11(2), 449-450.

Bach, E., y Darder, P. (2002). *Sedúcete para seducir: vivir y educar las emociones*. Paidós.

Bagés, C., Lleixà, M., Español, C., Imbernón, G., Munté, N. y Vázquez M. (2015). Efectividad de la visita prequirúrgica sobre la ansiedad, el dolor y el bienestar. *Enfermería Global*. 14, 3 (jul. 2015), 29-51.

- Bar-On, R. (1997). *EQ-i, Bar-On Emotional Quotient Inventory: A measure of emotional intelligence*. Technical manual.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI) 1. *Psicothema*, 13-25.
- Bar-On, R. y Parker, J. (2000) *The handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assesment, and Application at Home, School, and in the workplace*.
- Barraca, J y Fernández, A. (2006). Resultados de una investigación empírica con estudiante de la Comunidad de Madrid. *Ansiedad y estrés*, 12, (2-3), 427-438.
- Barraca, J y Fernández, A. (2009). El Test de Sensibilidad a las Interacciones Sociales (TESIS): una medida de habilidad de la percepción y comprensión emocionales. *Avances en el estudio de la inteligencia emocional / coord. por Pablo Fernández Berrocal*, 45-50
- Barraza, V. (2017). Las competencias emocionales del docente y su desempeño profesional. *Alternativas en psicología*, 37, 79-92.
- Barrera, M., y Hinojosa, C. (2017). Incidencia del proceso de la práctica profesional en las dimensiones de la formación docente de estudiantes de pedagogía en educación física. *Pensamiento educativo*, 54(2).
- Benito, A. (2018). *Emociones y Educación: La construcción histórica de la educación emocional*. Visión libros.
- Benito, Á., y Cruz, A. (2005). *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior: en el espacio europeo de educación superior* (Vol. 10). Narcea Ediciones.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa* 21(1), 7-43.

- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 19(3), 95-114.
- Bisquerra, R. (2009). Psicopedagogía de las emociones. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España* 16.
- Bisquerra, R. (2010). Orientación psicopedagógica y educación emocional en la educación formal y no formal. *Ágora Digital* N° 2
- Bisquerra, R. (2012). Diversidad y escuela inclusiva desde la educación emocional. *Diversidad, calidad y equidad educativas*, 1-23.
- Bisquerra, R. (2013). *Cuestiones sobre el Bienestar*. Síntesis.
- Bisquerra, R. (2020). Las competencias emocionales en el I Congreso Internacional de la RIEEB *Educación y orientar: la revista de la COPOE*, 12, 40-41.
- Bisquerra, R. y Hernández, N. (2017). Psicología positiva, educación emocional y el programa aulas felices. *Papeles del Psicólogo / Psychologist Papers*, 38(1), 58-65.
- Bisquerra, R., Pérez-González J., García, E. (2015) *Inteligencia emocional en educación*. Síntesis.
- Bisquerra, R., y Pérez, N. (2009). Las competencias emocionales. *Educación XXI* 10, 61-82.
- Blanco, H., Peinado, J., Jurado, P., y Blanco, J. (2019). Invarianza factorial del cuestionario de bienestar psicológico de Ryff en universitarios, de acuerdo al género. *Formación universitaria*, 12(3), 47-54.
- Bolívar, A. (2011). Aprender a liderar líderes. Competencias para un liderazgo directivo que promueva el liderazgo docente. *Educación*, 47(2), 253-275.

- Bozu, Z., y Canto, P. (2009). El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes. *Revista de formación e innovación educativa universitaria*, 2(2), 87-97.
- Bracket, M., Alster, B., Wolfe, C., Katulak, N., y Fale, E. (2007). Creating an emotionally healthy school district: A skills-based approach. In R. Bar-On J. G. Maree & M. J. Elias (Eds.), *Educating people to be emotionally intelligent*, (pp. 123–138).
- Brackett, M., Rivers, S., y Salovey, P. (2011). Emotional intelligence: Implications for personal, social, academic, and workplace success. *Social and Personality Psychology Compass*, 5(1), 88-103
- Brackett, M., y Mayer, J. (2001). *Comparing measures of emotional intelligence*. Paper presented at the Third Positive Psychology Summit.
- Brasseur, S., Grégoire, J., Bourdu, R., y Mikolajczak, M. (2013). The profile of emotional competence (PEC): Development and validation of a self-reported measure that fits dimensions of emotional competence theory. *PloS one*, 8(5).
- Brotheridge, C., y Grandey, A. (2002). Emotional labor and burnout: Comparing two perspectives of “people work”. *Journal of vocational behavior*, 60(1), 17-39.
- Brown, P., Corrigan, M., y Higgins-D'Alessandro, A. (2012). *Handbook of prosocial education*. Blue Ridge Summit, PA: Rowman and Littlefield Publishing Group.
- Bueno, C., Teruel, M.P. y Valero, A. (2005). La Inteligencia Emocional en alumnos de Magisterio: La percepción y comprensión de los sentimientos y las emociones. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 19(3).



- Buitrago-Bonilla, R., y Cárdenas-Soler, R. (2017). Emociones e identidad profesional docente: relaciones e incidencia. *Praxis & Saber*, 8(17), 225-247.
- Cabello, R., Ruiz-Aranda, D. y Fernández-Berrocal, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 13(1), 41-49.
- Calderón, D., Gustems-Carnicer, J., Martín-Piñol, C., Fuentes-Moreno, C., y Portela-Fontán, A. (2020). Emociones en la experiencia artística: claves para el desarrollo educativo y social/Emotions in the artistic experience: keys to educational and social development. *ARTSEDUCA*, (25), 85-101.
- Calisaya, W. T. (2020). *Inteligencia emocional y habilidades sociales en los estudiantes de la Institución Educativa Santa Rosa de Pampura del distrito de Mara-Cotabambas*. Tesis Final de Grado.
- Canales, I., y Rovira, G. (2016). *La importancia de la autorregulación y la empatía en la formación docente* (No. ART-2016-101434).
- Cardito, P. (2016). Competencias socio-emocionales y bienestar psicológico en jóvenes.
- Carpena, A. (2017). *La empatía es posible*. Descleé.
- Carreras, M.R., Guil, R. y Mestre, J.M. (1999). Estudio diferencial de la percepción de eficacia docente. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 2 (2).
- Carter, D. (2016). A Nature-Based Social-Emotional Approach to Supporting Young Children's Holistic Development in Classrooms With and Without Walls: The Social-Emotional and Environmental Education Development (SEED) Framework. *The International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 4(1), 9-24.
- Casassus, J. (2007). *La educación del ser emocional*. Editorial cuarto propio.

- Cascales, A., y Carrillo-García, M. E. (2018). Aprendizaje basado en proyectos en educación infantil: cambio pedagógico y social. *Revista Iberoamericana de Educación*, 76, 79-98.
- CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning). (2006) *SEL Competences* [en línea] (UIC) University of Illinois at Chicago.
- Cassullo, G. y García, L. (2015). Estudio de las Competencias Socio Emocionales y su Relación con el Afrontamiento en Futuros Profesores de Nivel Medio. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 18(1), 213-228.
- Castellvi, J., Massip, M. y Pagès, J. (2019). Emociones y pensamiento crítico en la era digital: un estudio con alumnado de formación inicial. *REIDICS: Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, (5), 23-41.
- Castillo, R., Fernández-Berrocal, P., y Brackett, M. A. (2013). Enhancing teacher effectiveness in Spain: A pilot study of the RULER approach to social and emotional learning. *Journal of Education and Training Studies*, 1(2), 263-272.
- Cava, M. (2003). Comunicación familiar y bienestar psicosocial en adolescentes. En L. Gómez Jacinto (coord.), *Encuentros en Psicología Social* (1), 23-27
- Cazalla, N., y Molero, D. (2014). Inteligencia emocional percibida, ansiedad y afectos en estudiantes universitarios. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía* 25(3), 56-73.
- Cejudo, J. y López-Delgado, M. (2017). Importancia de la inteligencia emocional en la práctica docente: un estudio con maestros. *Psicología educativa*, 23(1), 29-36.
- Cejudo, J., López-Delgado, M., Rubio, M., y Latorre, J. (2015). La formación en educación emocional de los docentes: una visión de los futuros maestros. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía (REOP)*, 26(3), 45-62.

- Cepa, A., Heras, D., y Fernández, M. (2017). La educación emocional en la infancia: una estrategia inclusiva. *Aula Abierta*, 46, 73-82.
- Chabot, D., y Chabot M. (2009) *Pedagogía emocional. Sentir para aprender. Integración de la inteligencia emocional en el aprendizaje*. Alfaomega.
- Chernyshenko, O., Kankaraš, M. y Drasgow, F. (2018). *Habilidades sociales y emocionales para el éxito y el bienestar de los estudiantes: marco conceptual para el estudio de la OCDE sobre habilidades sociales y emocionales*. <http://blog.intef.es/inee/2018/04/06/el-estudio-de-la-ocde-sobre-las-destrezas-sociales-y-emocionales-de-los-estudiantes-social-and-emotional-skills-study/>.
- Cleosilda, O., Palma, C., Oswaldo, J., y Buitrago, S. (2017). *La utopía de la formación emocional de las organizaciones educativas*. Editorial Unimagdalena.
- Cóndor, B., y Bunci, M. (2019). La evaluación al desempeño directivo y docente como una oportunidad para mejorar la calidad educativa. *Cátedra*, 2(1), 116-131.
- Córdoba M. (2017). Diseño curricular basado en competencias en la educación superior. *Cuaderno de pedagogía universitaria* 14(27), 6-11.
- Correa, A. S., Cuevas, M. D. y Villaseñor, M. (2017). Bienestar psicológico, metas y rendimiento académico. *Vertientes Revista Especializada en Ciencias de la Salud*, 19(1), 29-34.
- Cuadra, L. y Florenzano ,R (2011). El Bienestar Subjetivo: Hacia una Psicología Positiva *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, Vol. (12), 83-96.
- Cuevas, C., y Moreno, T. (2016). Políticas de evaluación docente de la OCDE: Un acercamiento a la experiencia en la educación básica mexicana. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24, 1-20.

- Darder, E., et al. (2017). *La formación emocional del profesorado*. El diario de la educación.
- Davidson, R. (2012). *El perfil emocional de tu cerebro*. Destino.
- De Garay, A. (2012). Los diez primeros años del Proceso de Bolonia en la educación superior en Europa. *Revista de la educación superior*, 41(162), 113-126.
- Deci, E. y Ryan, R. (2012). Intrinsic motivation. *The corsini encyclopedia of psychology*, 1-2.
- Delgado, V. (2013). *La formación del profesorado universitario. Análisis de los programas formativos de la Universidad de Burgos (2000-2011)*. Tesis Doctoral. Universidad de Burgos.
- Delors, J. et al. (1996): *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Ediciones Santillana/UNESCO.
- Delors, J. et al. (2012) Hermes: pentsamendu eta historia aldizkaria. *Revista de pensamiento e historia*. 41, 38-42
- Di Pasquale, E. (2017). Las dimensiones constitutivas del bienestar social: una propuesta conceptual. *Trabajo y sociedad*, (29), 493-515.
- Díaz, D., Rodríguez-Carvajal, R., Blanco, A., Moreno-Jiménez, B., Gallardo, I., Valle, C., y Van Dierendonck, D. (2006). Adaptación española de las escalas de bienestar psicológico de Ryff. *Psicothema*, 18(3), 572-577.
- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55(1), 34-43
- Diener, E., Suh, E., Lucas, R. y Smith, H. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125, 276-302.

- Dolev, N. y Leshemb, S. (2016). Teachers' emotional intelligence: The impact of training. *The International Journal of Education Emotional. Special Issue, 8 (1)*, 76-94.
- Drago, J. (2005). The relationship between emotional intelligence and academic achievement in non traditional college students. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering. 65 (9B)*, 4811.
- Duckworth, A., Steen, T. y Seligman, M. (2005). Positive psychology in clinical practice. *Annual Review of Clinical Psychology, 1(1)*, 629–651.
- Durlak, J., Weissberg, R., Dymnicki, A., Taylor, R., y Schellinger, K. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of schoolbased universal interventions. *Child Development, 82(1)*, 405-432.
- educativa. *Boletín Oficial del Estado, 295*.
- Egido, I. (2011). Las competencias clave como elemento central del currículo de la enseñanza obligatoria: un repaso a las experiencias europeas. *Revista Española de Educación Comparada, (17)*, 239-264.
- Eid, M., y Larsen, R. (Eds.). (2008). *The science of subjective well-being*. Guilford Press.
- Eisenberg, N., Spinrad, T. (2004). Emotion-related regulation: sharpening the definition. *Children Development, 75*, 334-339.
- Elias, M., et al. (1997). *Promoting social and emotional learning. Guidelines for Educators*. ASCD (Association for Supervision and Curriculum Development).
- Elias, M., Tobias, S. y Friedlander, B.(2000). *Raising emotionally intelligent teenagers*. Harmony Books.
- Elias, M., Tobias, S., y Friedlander, B. (1999). *Educación con inteligencia emocional*. Plaza Janés.

- Emmer, E. (1994). *Classroom management for secondary teachers*. Allyn & Bacon, A Division of Simon & Schuster, Inc.,
- Escobar, J., y Bonilla, F.(2012). Grupos focales: Una guía conceptual y metodológica. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, 19(1), 51-67.
- España (1970). Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 187.
- España (1978). Cortes Generales. Constitución Española. *Boletín Oficial del Estado*, 311,1.
- España (1990). Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado*, 238.
- España (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 106.
- España (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad
- España (2020). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*,340.
- Esteve, F., Adell, J., y Gisbert, M. (2013). El laberinto de las competencias clave y sus implicaciones en la educación del siglo XXI. In *II Congreso Internacional multidisciplinar de investigación educativa (CIMIE 2013)*.
- Europea, U. (1999). Declaración de bolonia. *Declaración conjunta de los ministros europeos de educación. Bolonia*.
- Extremera, N., Mérida-López, S., Rey, L., y Peláez Fernández, M. Á. (2020). Programa “CRECIENDO” (Creando Competencias de Inteligencia Emocional en Nuevos

- Docentes): Evidencias preliminares y su utilidad percibida en la formación inicial del profesorado de Secundaria. *Know and Share Psychology*, 1(4).
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación* 332, 97-116.
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2004a). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 6(2).
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2004b). Inteligencia emocional, calidad de las relaciones interpersonales y empatía en estudiantes universitarios. *Clínica y Salud* 15(2), 117-37.
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2014). The Subjective Happiness Scale: Translation and preliminary psychometric evaluation of a Spanish version. *Social Indicators Research*, 119(1), 473-481.
- Extremera, N., y Rey, L. (2015). The moderator role of emotion regulation ability in the link between stress and well-being. *Frontiers in psychology*, 6, 1632.
- Ezquerro Martínez, Á., Juanas Oliva, Á. D., y Martín del Pozo, R. (2015). Estudio sobre las actividades llevadas a cabo en la práctica docente universitaria para la formación inicial del profesorado de primaria y secundaria. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 19 (1), 389-404
- Fernández, A. y Barraca, J. (2005). Inteligencia emocional, empatía y competencia social: una investigación empírica con estudiantes de bachillerato. *Psicología social y problemas sociales*. *Psicología ambiental, comunitaria y de la educación* 9, 335-342

- Fernández, A. y Barraca, J. (2009). Adaptación psicosocial e inteligencia emocional en estudiantes de la Comunidad de Madrid. *Avances en el estudio de la inteligencia emocional / coord. 15-0*, 413-418.
- Fernández, A. (2010). *La inteligencia emocional como variable predictora de adaptación psicosocial en estudiantes de la Comunidad de Madrid*. Tesis Doctoral Inédita. Universidad Autónoma de Madrid.
- Fernández, A. y Ávila, A.M. (2018). Perfil Docente, Bienestar y Competencias Emocionales para la Mejora de la Escuela. *Avances en Democracia y Liderazgo Distribuido en Educación: actas del II Congreso Internacional de Liderazgo y Mejora de la Educación*, 481-484.
- Fernández, A. y Iglesias, A.I. (2018). Las actitudes para la justicia social en la educación y su relación con el bienestar y la inteligencia emocional. *Avances en Democracia y Liderazgo Distribuido en Educación: actas del II Congreso Internacional de Liderazgo y Mejora de la Educación*, 469-472
- Fernández, A. y Muñoz, E.M. (2018). Emociones en la Educación Infantil: Un estudio cualitativo con filmes de animación. *Avances en la investigación de motivación y emoción*, 135-138
- Fernández, A. y Muñoz, E.M. (2018). Inteligencia Emocional y Rendimiento Académico en Educación Primaria. *Avances en la investigación de motivación y emoción*, 63-68
- Fernández, A., y López, M. (2007). La inclusión del componente emocional en la formación inicial de maestros. Una experiencia para el desarrollo de la conciencia sensorial. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43, 3-25.



- Fernández, M., Palomero, J. y Teruel, M. (2009). El desarrollo socioafectivo en la formación inicial de los maestros. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12 (1), 33-50
- Fernández-Abascal, E., Jiménez, P. y Martín, D. (2003). *Emoción y Motivación*. Editorial Centro de Estudios Ramón Areces.
- Fernández-Berrocal, P., Cabello-González, R. y Gutiérrez-Cobo, M. (2017). Avances en la investigación sobre competencias emocionales en educación. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 88, 15-26.
- Fernández-Martínez, A., y Montero-García, I. (2016). Aportes para la educación de la Inteligencia Emocional desde la Educación Infantil. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(1), 53-66.
- Ferragut M. y Fierro A. (2012). Inteligencia emocional, bienestar personal y rendimiento académico en preadolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología* 44(3), 95-104.
- Filella, G., Pérez, N., Agulló, M., Oriol, X. (2014). Resultados de la aplicación de un programa de educación emocional en Educación Primaria. *Estudios sobre educación*, 26, 125-147
- Filella, G., Pérez, N., Cabello, E., y Ros-Morente, A. (2016). Evaluación del programa de Educación Emocional “Happy 8-12” para la resolución asertiva de los conflictos entre iguales. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 14, 582-601.
- Fragoso-Luzuriaga R. (2015). Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior, ¿un mismo concepto? *Revista Iberoamericana de Educación Superior VI*, 16, 110-25.
- Fraile, E. (2014). *Relaciones entre la Inteligencia Emocional y el Bienestar en estudiantes universitarios: Diferencias entre titulaciones*. Trabajo Final de Master. Universidad de Valladolid.

- Fredrickson, B. y Joiner, T. (2018). Reflections on positive emotions and upward spirals. *Perspectives on Psychological Science*, 13(2), 194-199.
- Freire, C. (2014). *El bienestar psicológico en los estudiantes universitarios: Operativización del constructo y análisis de su relación con las estrategias de afrontamiento*. (Tesis doctoral). Universidad de A. Coruña
- Furr, R., y Funder, D. (1998). A multimodal analysis of personal negativity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(6), 1580-1591
- Gaeta, M. y López, C. (2013). Competencias Emocionales y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16 (2), 13-25.
- Gallego D. y Gallego, M. (2004). *Educación la Inteligencia Emocional en el aula*. PPC.
- García, D., Hernández-Lalinde, J., Espinosa-Castro, J., y Soler, M. (2020). Salud mental en la adolescencia montevideana: una mirada desde el bienestar psicológico. *Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, 39 (2).
- García, J. (2017). Evolución legislativa de la educación inclusiva en España. *Revista de Educación Inclusiva*, 10(1), 251-264.
- García, J. V., y Pérez, M. D. C. P. (2008). Espacio Europeo de Educación Superior: competencias profesionales y empleabilidad. *Revista iberoamericana de educación*, 46(9), 4.
- García, M., Muñoz, V., Roque, J. y Lucas, J. (2016). Intensidad emocional en la clase de educación física en función de la victoria: juegos de cooperación-oposición. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 123-133.

- García, N. y Valverde, J. (2018). Cerebro y emoción: reflexiones para contextos educativos. *Contextos de Educación*, 25.
- García-Jiménez, M. (2017). *Bienestar Emocional en Educación: Empecemos por los Maestros*. Tesis doctoral Inédita. Universidad de Murcia
- Garrido, P. y Gaeta, M. (2016). La competencia socioemocional docente en el logro del aprendizaje de las competencias genéricas del perfil de egreso de educación media superior. *Vivat Academia*, 137, 108-122.
- Gartzia, L., Aritzeta, A., Balluerka, N., y Heredia, E. (2012). Inteligencia emocional y género: más allá de las diferencias sexuales. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 28(2), 567-575.
- Gendrón, B., Kouremenou, E., y Rusu C. (2016). Emotional Capital Development, Positive Psychology and Mindful Teaching: Which Links?. *The International Journal of Emotional Education. Special Issue 8* (1), 63-74.
- Gentile, A., y Arias, F. (2014). La calidad educativa en España: repaso de su definición normativa y aproximación a un debate todavía actual. *Revista Tempora*, 17, 49-71
- Gijón, J., y Crisol, E. (2012). La internacionalización de la Educación Superior. El caso del Espacio Europeo de Educación Superior. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 10(1), 389-414.
- Gil, J., Moliner, O., Chiva, Ó., y García, R. (2016). Una experiencia de aprendizaje-servicio en futuros docentes: desarrollo de la competencia social y ciudadana. *Revista Complutense de Educación*, 27 (1), 53-73.
- Gil-Olarte, P., et al. (2005). La inteligencia emocional como variable predictora del rendimiento académico. *Psicología social y problemas sociales*, 5, 351-358

- Gil-Olarte, P., Palomera, R., Brackett, M. (2006). Relating Emotional Intelligence to Social Competence, and Academic Achievement among High School Students. *Psicothema*, 18, 118- 123.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. Paidós
- Goleman, D. (1999). *La práctica de la Inteligencia Emocional*. Paidós.
- Goleman, D., Boyatzis, R. y McKee, A. (2002). *El líder resonante crea más*. Plaza y Janés.
- Gómez, F. A. (2011). La normativa sobre convivencia escolar en España. *Amazónica*, 6(1), 149-185.
- González-Medina, N. (2014). *El rol de la Inteligencia Emocional sobre el Bienestar Psicológico en docentes*. Trabajo Fin de Grado. Universidad de Jaén.
- González-Rojas, Y. y Triana-Fierro, D. (2018). Actitudes de los docentes frente a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. *Educación y Educadores*, 21(2), 200-218.
- Gordillo, M. (2015). *Análisis de la competencia emocional de los futuros docentes extremeños*. (Tesis doctoral). Universidad de Extremadura.
- Gordillo, M. y Sánchez. S. (2015). ¿Adquieren nuestros alumnos competencias emocionales en el grado de magisterio? *Opción*, 31(2), 532-556.
- Gorodokin, I. (2005). La formación docente y su relación con la epistemología. *Revista iberoamericana de educación*, 37(5), 5.
- Graczyk, P., Weissberg, R., Payton, J., Elias, M., Greenberg, M. y Zins, J. (2000). *Criteria for Evaluating the Quality of School-Based Social and Emotional Learning Programs*. En

- Bar-On, R. y Parker, J. The Handbook of Emotional Intelligence. Theory Development, Assessment, and Application at Home, School. 391-410.
- Grandey, A., England, K. y Boemerman, L. (2020). 11 Emotional Labor. *The Cambridge Handbook of Workplace Affect*, 146.
- Grandey, A., y Sayre, G. (2019). Emotional labor: Regulating emotions for a wage. *Current Directions in Psychological Science*, 28(2), 131-137.
- Guale, B. y Moya, M. (2020). Emotional Cognitive Process as a Predominant Factor an Academic Performance. *International Journal of Psychosocial Rehabilitation*, 24(2).
- Guil, A. (1989). La Psicología social de la educación como disciplina básica en la formación del profesor. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 6, 409-416.
- Guil, A. (2004). Motive y cree actitudes positivas. *Capacidades docentes para una gestión de calidad en Educación Secundaria*, 83-92.
- Guil, A. Nuñez, T y Loscertales, A. (1990). El malestar docente. *Siglo que viene: Revista de cultura 9-10*, 28-32
- Guil, R. et al. (2000). Análisis del rol docente. *Aplicaciones en psicología social*, 244-251
- Guil, R. et al. (2005). Inteligencia emocional y adaptación socioescolar. *Psicología social y problemas sociales*, 5, 359-366.
- Guil, R. et al. (2011). Integración del desarrollo de competencias emocionales en el currículum de Educación Infantil. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 14 (3), 131-144.
- Guil, R., et al. (2018). Desarrollo de la inteligencia emocional en la primera infancia: una guía para la intervención. *Universitas psychologica*, 17, (4).

- Guil, R., Mestre, J. y Foncubierta, S. (2011). Integración del desarrollo de competencias emocionales en el currículum de Educación Infantil. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 14(3).
- Guilford, J. (1967). *The nature of human intelligence*. Graw Hill.
- Gutiérrez M. y Expósito, J. (2015). Autoconcepto, dificultades interpersonales, habilidades sociales y conductas asertivas en adolescentes. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26(2), 42-58.
- Gutiérrez, N. (2020). Inteligencia emocional percibida en estudiantes de educación superior: análisis de las diferencias en las distintas dimensiones. *Actualidades en Psicología*, 34(128), 17-33.
- Gutiérrez, N., Villasmil, J. y Rodríguez, N. (2016). Manejo de las competencias emocionales frente a la transformación curricular. *Cienciamatria*, 2(3), 152-170.
- Gutiérrez-Cobo, M., Cabello-González, R., y Fernández-Berrocal, P. (2017). Inteligencia emocional, control cognitivo y estatus socioeconómico de los padres como factores protectores de la conducta agresiva en la niñez y la adolescencia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 88 (31.1), 39-52
- Hanushek, E, Schwerdt, G., Wiederhold, S. y Woessmann, L. (2015). Vuelve a las habilidades en todo el mundo: evidencia de PIAAC. *Revista Económica Europea*, 73, 103-130.
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and teacher education*, 16(8), 811-826.
- Harris, P. (1992). *Los niños y las emociones*. Alianza.
- Hawkins et al. (2008). Effects of Social Development Intervention in Childhood 15 Years Later. *A Pediatrics*.

- Herrero, C., Villar, A., y Guillén, Á. (2018). *Las facetas del bienestar: una aproximación multidimensional a la calidad de vida en España y sus comunidades autónomas (2006-2015)*. Fundación BBVA.
- Hué, C. (2013). Una experiencia de formación en competencias emocionales del profesorado universitario. *Revista d'Innovació Docent Universitària* 5, 42-61
- Hué, C. (2016). Inteligencia emocional y bienestar. In *Inteligencia Emocional y Bienestar II: reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones*, 32-44. Ediciones Universidad de San Jorge.
- Huebner, E. (1991a). Initial development of the Students' Life Satisfaction Scale. *School Psychology International*, 12, 231-243.
- Huebner, E. (1991b). Further validation of the students' life satisfaction scale: The independence of satisfaction and affect ratings. *Journal of Psychoeducational Assessment* 9, 363-368.
- Ibarrola, B. (2013). *Como educar las emociones de nuestros hijos*. Trabajo presentado en la Concejalía de Acción Social y Fundación de Ayuda contra la Drogadicción (FAD).
- Iglesias, E., Pena-López, J. A., y Sánchez, J. M. (2013). Bienestar subjetivo, renta y bienes relacionales. Los determinantes de la felicidad en España. *Revista internacional de Sociología*, 71(3), 567-592.
- Imbernón, F., y Colem, M. T. (2014). Los vaivenes de la formación inicial del profesorado. Una reforma siempre inacabada. *Tendencias pedagógicas*, (24), 265-284.
- Incháustegui, J. L. (2018). La base teórica de las competencias en educación. *Educere*, (3)74, 57-67.
- Jahoda, M. (1958). *Current Concepts of Positive Mental Health*. Basic Books.

- Jiménez, C. y García, R. (2013). Los alumnos más capaces en España. Normativa e incidencia en el diagnóstico y la educación. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24(1), 7-24.
- Jiménez, C., y García, R. (2013). Los alumnos más capaces en España. Normativa e incidencia en el diagnóstico y la educación. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24(1), 7-24.
- Jiménez, V. (2018). *Programa para desarrollar las competencias emocionales y promover el bienestar* (Master's thesis, Universidad Nacional de Educación).
- Jurado, P. J., Benítez, Z. P., Mondaca, F., Rodríguez, J. M., y Blanco, J. R. (2017). Análisis de las propiedades psicométricas del Cuestionario de Bienestar Psicológico de Ryff en universitarios mexicanos. *Acta universitaria*, 27(5), 76-82.
- Kahneman, D. (1999). “*Objective happiness*”. En D. Kahneman, E. Diener y N. Schwarz (Eds.), *Well-Being: The foundations of hedonic psychology*.
- Kahneman, D. y Thaler, R.H. (2006). “Anomalies: Utility maximization and experienced utility”. *Journal of Economic Perspectives*, 12(1), 211-234.
- Keyes, C. L. (2002). The mental health continuum: From languishing to flourishing in life. *Journal of Health and Social Research*, 43, 207–222.
- Keyes, C. L. (2005). Mental illness and/or mental health? Investigating axioms of the complete state model of health. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 73 (3), 539–548.
- Keyes, C. L. (2006). Subjective well-being in mental health and human development research worldwide: An introduction. *Social Indicators Research*, 77, 1–10.
- Keyes, C. L. (2007). Promoting and protecting mental health as flourishing: A complementary strategy for improving national mental health. *American Psychologist*, 62 (2), 95–108



- Keyes, C. L., Shmotkin, D., y Ryff, C. D. (2002). Optimizing well-being: the empirical encounter of two traditions. *Journal of personality and social psychology*, 82(6), 1007.
- Kuperminc, G. P., Leadbeater, B. J., y Blatt, S. J. (2001). School social climate and individual differences in vulnerability to psychopathology among middle school students. *J. Sch. Psychol.* 39, 141–159.
- Limonero J., Tomás-Sábado, Fernández-Castro J., Gómez-Romero J. y Ardilla-Herrero M.J. (2012). Estrategias de afrontamiento resilientes y regulación emocional: predictores de satisfacción con la vida. *Behavioral Psychology / Psicología Conductual*, 20(1),183-196.
- Llorent, V. J., López, M., y Gavilán, M.L. (2012). Culturas, políticas y prácticas de inclusión en las universidades: enfoque desde la formación inicial del profesorado. En L. Rodríguez y A.R. Roldán, (coord.), *Interculturalidad: un enfoque interdisciplinar*, 55-80.
- Llorent, V. J., Zych, I., y Varo-Millán, J. C. (2020). University academic personnel's vision of inclusive education in Spanish universities (Visión del profesorado sobre la educación inclusiva en la universidad en España). *Culture and Education*, 32(1), 147-181.
- Llorent, V.J. y Álamo, M. (2016). Actitudes hacia la diversidad cultural de los estudiantes de Grado de Magisterio de Educación Primaria. *Análisis entre el primer y el último curso. Cadmo*, 2, 91-101.
- López L., y Sabater, C. (2019). Formación del profesorado de magisterio. Competencias emocionales según el género y etapa educativa. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 17(1), 3.

- López, C., Labaut, L., y Ortega, C. (2018) Uso del diálogo productivo en la formación de comunidades de aprendizaje. Contraste de experiencias en el ámbito educativo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67 (24,1).
- López-Cassá, E.; Pérez-Escoda, N. y Alegre, A. (2018). Competencia emocional, satisfacción en contextos específicos y satisfacción con la vida en la adolescencia. *Revista de Investigación Educativa*, 36(1), 57-73
- López-Goñi I., y Goñi-Zabala J.M. (2012). La competencia emocional en los currículos de formación inicial de los docentes. Un estudio comparativo. *Revista de educación* 357, 467-89.
- López-Zafra, E., Pulido, M., y Berrios, P. (2014). EQi Versión Corta (EQI-C). Adaptación y validación al español del EQ-i en universitarios. *Boletín de psicología*, 110, 21-36.
- Lucas, R. E. (2005). “Time does not heal all wounds. A longitudinal study of reaction and adaptation to divorce”. *Psychological Science*, 16, 945-950.
- Lucas, R. E., Clark, A. E., Georgellis, Y. y Diener, E. (2003). “Re-examining adaptation and the set-point model of happiness: Reactions to changes in marital status”. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 527-539.
- Lucas, R. E., Clark, A. E., Georgellis, Y. y Diener, E. (2004). “Unemployment alters the set-point for life satisfaction”. *Psychological Science*, 15, 8-13
- Lucas, R., Diener, E. y Larsen, R. (2003). “Measuring positive emotions”. En C. R. Snyder y M. Lopez (Eds.), *Positive Psychological Assessment: A handbook of models and measures*, 201-218.
- Lucas, R., Diener, E. y Suh, E. (1996). “Discriminant validity of well-being measures”. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 616-628.

- Manassero-Mas, M. A., y Vázquez-Alonso, Á. (2020). Desarrollo curricular de las competencias clave: su evaluación para el aprendizaje desde la normativa educativa. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 38(1), 29-48.
- Manso, J. (2010). Revisión histórica de la formación inicial de los maestros en España. *Tendencias pedagógicas*, 16, 181-206.
- Manso, J. (2012). *La formación inicial del profesorado de Educación Secundaria análisis y valoración del modelo de la LOE*. Tesis doctoral Inédita. Universidad Autónoma de Madrid.
- Manso, J. (2015). Una garantía para la adquisición de competencias. *Cuadernos de pedagogía*, 455, 63-66.
- Manso, J. (2016). El fortalecimiento de la Profesión Docente. Aportaciones nacionales, internacionales y supranacionales: introducción al número 5. *Journal of Supranational Policies of Education (JOSPOE)*, 5, 2-4.
- Manso, J. (2017). Rupturas en la iniciación profesional del docente. Riesgos y posibilidades. *La profesionalización docente: debates y propuestas*, 109-122.
- Manso, J. (2018). Del pacto educativo de 1978 a la falta de acuerdos 40 años después. *Tendencias pedagógicas*, 32, 259-260.
- Manso, J. (2018). El papel del Estado en el cambio educativo: ¿actor protagonista, secundario o figurante?. *Cuadernos de pedagogía*, 487, 71-75
- Manso, J. (2019). *La formación inicial del profesorado en España: Análisis de los planes de estudios tras una década desde su implementación*. Ministerio de Educación y Formación Profesional, Centro de Publicaciones.

- Márquez-Cervantes, M. C., y Gaeta-González, M. L. (2017). Desarrollo de competencias emocionales en pre-adolescentes: el papel de padres y docentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 221-235.
- Márquez-González, M., Fernández, M. I., Montoro, I., y Losada, A. (2008). Experiencia y regulación emocional a lo largo de la etapa adulta del ciclo vital: análisis comparativo en tres grupos de edad. *Psicothema*, 20(4), 616-622.
- Martínez, A; Cegarra, J.G. y Rubio J.A. (2012) Aprendizaje basado en competencias: una propuesta para la autoevaluación del docente. Profesorado. *Revista de curriculum y formación del profesorado* 12 (2), 373-386.
- Martínez, M, y Pertegal-Felices, M.L. (2011). Competencias socioemocionales en el desarrollo profesional del maestro. *Educación XXI* 14(2), 237-60.
- Martínez, P., y González, N. (2018). Las competencias transversales en la universidad: propiedades psicométricas de un cuestionario. *Educación xxI*, 21(1), 231-261.
- Martínez-Antón et al. (2007). La satisfacción con la vida en la adolescencia y su relación con la autoestima y el ajuste escolar. *Anuario de Psicología* 38(2).
- Martins, A., Ramalho, N., y Morin, E. (2010). A comprehensive meta-analysis of the relationship between emotional intelligence and health. *Personality and individual differences*, 49(6), 554-564.
- Mas Torelló, O. (2012). Las competencias del docente universitario: la percepción del alumno, de los expertos y del propio protagonista. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 10(2), 299-318.
- Maslow, A. (1975). *Motivación y Personalidad*. 2da Edición. Sagitario.
- Maslow, A. (1979). *El hombre autorrealizado*. 3ra Edición. Cairos.

- Mayer, J. D., Roberts, R. D., y Barsade, S. G. (2008). Human abilities: Emotional intelligence. *Annu. Rev. Psychol.*, 59, 507-536.
- McClelland, D. C. (1973). Testing for Competence Rather Than for "Intelligence". *American Psychologist*, 28(1), 1-14.
- McClelland, D. C. (2009). *Human Motivation*. University Press.
- McCullough G., Huebner E. y Laughlin J. (2000). Life events, self-concept, and adolescents' positive subjective well-being. *Psychology in the Schools*.
- Mendoza, B., y Barrera, A. (2018). Gestión de la convivencia escolar en educación básica: percepción de los padres. *Revista electrónica de investigación educativa*, 20(2), 93-102.
- Merchán, I. M., Bermejo, M. L., y Dios, J. (2014). Eficacia de un Programa de Educación Emocional en Educación Primaria|| Effectiveness of an Emotional Intelligence Program in Elementary Education. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, 1(1), 91-99.
- Merchán-Clavellino, A., Morales-Sánchez, L., Martínez-García, C., y Gil-Olarte, P. (2018). Valor predictivo de la inteligencia emocional rasgo en los estados afectivos: una comparación de género. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology.*, 1(1), 137-146.
- Mestre, J.M. (2003). *Validación empírica de una escala para medir la inteligencia emocional, desde un modelo mixto, en una muestra de estudiantes de la Bahía de Cádiz*. Tesis doctoral. Universidad de Cádiz.
- Mestre, J.M. et al. (1999). Situación laboral del alumno y clima social del aula. *Anales de pedagogía*, 17 (S), 119-130.

- Mestre, J.M. et al. (2000). Cuando los constructos psicológicos escapan del método científico el caso de la inteligencia emocional y sus: el caso de la inteligencia emocional y sus implicaciones en la validación y la evaluación. *REME*, 3 (4).
- Mestre, J.M. et al. (2004). Medidas de evaluación de la inteligencia emocional. *Revista latinoamericana de psicología*, 36 (2), 209-228.
- Mestre, J.M. et al. (2011). Validación de una prueba para evaluar la capacidad de percibir, expresar y valorar emociones en niños de la etapa infantil. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 14, (3) 37-54
- Mestre, J.M. Mestre, R y Guil R. (2005). Inteligencia emocional: resultados preliminares sobre su naturaleza y capacidad predictiva a partir de un estudio correlacional en muestras de estudiantes de secundaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 16, (2), 269-281.
- Mestre, J.M. Núñez, I y Guil, R. (2007). Aspectos psicoevolutivos, psicosociales y diferenciales de la inteligencia emocional. *Manual de inteligencia*. 153-172.
- Mestre, J.M. Y Guil, R. (2004). Violencia escolar: su relación con las actitudes sociales del alumnado y el clima social del aula. *Revista electrónica iberoamericana de psicología social: R.E.I.P.S*, 2 (1).
- Mestre, J.M. y Palmero, F. (2004). Emoción. *Procesos psicológicos básicos: una guía académica para los estudios en psicopedagogía, psicología y pedagogía*, 215-248
- Mestre, J.M. y Palmero, F. (2004). Motivación. *Procesos psicológicos básicos: una guía académica para los estudios en psicopedagogía, psicología y pedagogía*, 187-214

- Mestre, J.M., Comuniam, A. y Comuniam, M. (2007). Inteligencia emocional: una revisión a sus primeros quince años y un acercamiento conceptual desde los procesos psicológicos. *Manual de inteligencia emocional*. 47-68.
- Mestre, J.M., et al. (2017). El desarrollo de la inteligencia emocional a través de la optimización de las capacidades cognitivas a través de la educación obligatoria. *Contextos educativos: Revista de educación*, 20, 57-75.
- Mestre, J.M., Gil-Olarte y Guil, R. (2004). Inteligencia Emocional: algunas respuestas empíricas y su papel en la adaptación escolar en una muestra de alumnos de secundaria, 6 (16).
- Mestre, J.M., Guil, R. Brackett, M. y Salovey, P. (2008). Inteligencia emocional: definición, evaluación y aplicaciones desde el modelo de habilidades de Mayer y Salovey. *Motivación y emoción*, 407-438.
- Mestre, J.M., Guil, R. y Lim, N. (2004). Motivos, emociones y procesos representacionales: de la teoría a la práctica, 313-324.
- Millán, A., Calvanese, N., y D'Aubeterre, M. E. (2017). Condiciones de trabajo, estrés laboral, dependencia universitaria y bienestar psicológico en docentes universitarios. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 15(1), 195-218.
- Molero, D., Ortega, F., y Moreno, M. R. (2010). Diferencias en la adquisición de competencias emocionales en función del género. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, (3).
- Montes, N y Machado, E (2014). Formación y desarrollo de competencias en la educación superior cubana. *Rev Hum Med* [online]. 2014, vol.14, n.1, pp.145-159. ISSN 1727-8120.
- Mora, F. (2013). *Neuroeducación. Solo se puede aprender aquello que se ama*. Tecnos.

- Moreno-Murcia, J.A. y Silveira, Y. (2015). Perfiles motivacionales de estudiantes universitarios. Procesos de estudio y satisfacción con la vida. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (3), 169-181.
- Mórtigo, A., y Rincón, D. (2018). Desarrollo de competencias emocionales en el aula de clase: estrategia para la resolución de conflictos. *Revista Boletín Redipe*, 7(2), 104-113.
- Mozaz, M.J., Mestre, J.M. y Núñez, I. (2007). Inteligencia emocional y cerebro. *Manual de inteligencia emocional*, 123-152
- Mújica, F. N., Orellana, N. C., y Luis-Pascual, J. C. (2019). Perspectiva moral de las emociones en los contextos de educación formal. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 14(1), 69-90.
- Muñoz M. (2005). Prevención del estrés psicosocial del profesorado mediante el desarrollo de competencias emocionales: el programa P.E.C.E.R.A. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 19(3), 15-36.
- Muñoz, E. M., Fernández, A., y Jacott, L. (2018). Bienestar Subjetivo y Satisfacción Vital del Profesorado. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 16(1).
- Muñoz, E.M, Fernández, A. y Jacott, L. (2018). Bienestar Subjetivo y Satisfacción Vital del Profesorado. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16 (1), 105-117
- Muñoz, M., y Bisquerra, R. (2013). Diseño, aplicación y evaluación de un plan de educación emocional en Guipúzcoa: análisis cuantitativo. *EduPsykhé: Revista de psicología y psicopedagogía*, 12 (1), 3-22.
- Muñoz-Prieto, M. (2017). Desarrollar la inteligencia emocional para prevenir el acoso escolar. *EA, Escuela abierta*, 20, 35-46.



- Nieto, J. M., y Alfageme-González, M. B. (2017). Enfoques, metodologías y actividades de formación docente. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(3), 63-81.
- Nieva, J. A., y Martínez, O. (2016). Una nueva mirada sobre la formación docente. *Revista Universidad y Sociedad*, 8(4), 14-21.
- Nolen-Hoeksema, S., y Aldao, A. (2011). Gender and age differences in emotion regulation strategies and their relationship to depressive symptoms. *Personality and individual differences*, 51(6), 704-708.
- Núñez, MC. y Fontana M. (2014). Competencia socioemocional en el aula: Características del profesor que favorecen la motivación por el aprendizaje en alumnos de Enseñanza Secundaria Obligatoria. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 20(3), 257-269.
- Oblitas, L. A., Gómez, J. A., Calderón, R., Ferrel, R., León, A., y Ortiz, A. L. (2018). Mindfulness, qigong y su impacto en la salud. *Persona: Revista de la Facultad de Psicología*, (21), 79-98.
- OECD. Organisation for Economic Cooperation and Development (2005). Definition and Selection of Key Competencies: Executive Summary. En: <http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf>
- Pacheco, B. (2017). Educación emocional en la formación docente. *Ciencia y sociedad*.
- Páez, D., Puente, A., Martínez, F., Ubillos, S., Filella, G., y Sánchez, F. (2016). Estructura del perfil de competencias emocionales (PEC) y su relación con el bienestar, la salud y el estrés laboral, así como con formas de regulación en una muestra española. En: Soler JL, Aparicio L, Chica O, Escolano E, Rodríguez A. *Inteligencia Emocional y*

*Bienestar II: reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones. Zaragoza: Universidad San Jorge Ed, 676-89.*

Palomera, R., Briones, E., y Gómez-Linares, A. (2017). Diseño, desarrollo y resultados de un programa de educación socio-emocional para la formación de docentes a nivel de grado y postgrado. *Contextos educativos: Revista de educación*, 20, 165-182.

Palomera, R., Gil-Olarte, P., y Brackett, M.A. (2006). ¿Se perciben con inteligencia emocional los docentes? Posibles consecuencias sobre la calidad educativa. *Revista de Educación*, 341, 687-703.

Palomero P. (2009). Desarrollo de la competencia social y emocional del profesorado: una aproximación desde la psicología humanista. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 12(2), 145-53.

Palomero P., Fernández R., y Brackett M.A. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology* 6(15), 437-54.

Pardo, A., y San Martín, R. (2010). *Análisis de Datos en Ciencias Sociales y de la Salud II. Síntesis*

Parker, J., Summerfeldt, L., Hogan, M. y Majeski, S. (2004). Emotional intelligence and academia success: examining the transition from high school to university. *Personality and Individual Differences*, 36 (1), 163-172

Parker, J., Summerfieldt, L., Hogan, M., y Majestic, S. (2001). Emotional intelligence and academic achievement. A paper presentation at the Annual Meeting of the Canadian Psychological Association.

- Pavié, A. (2011). Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 14(1), 67-80.
- Payton, J. W., Wardlaw, D. M., Graczyk, P. A., Bloodworth, M. A., Tompsett, C. J., y Weissberg, R. P. (2000). Social and emotional learning: A framework for promoting mental health and reducing risk behaviors in children and youth (download). *Journal of School Health*, 70, 179-185.
- Pekrun, R. y Linnenbrink-García, L. (2014). *International handbook of emotions in education*.
- Peñalba, A., López-Goñi, J., y Barrientos, J. (2017). Habilidades emocionales y profesionalización docente para la educación inclusiva en la sociedad en red. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (20), 201-215.
- Peñalba A., López-Goñi J., y Landa N. (2012). Competencias emocionales del alumnado de magisterio: posibles implicaciones profesionales. *Revista de Educación* 362, 690-712.
- Peralta, D. (2017). Contribución de las competencias emocionales a mejorar la calidad del rendimiento académico. *Revista Científica de FAREM-Esteli*, (24), 27-39.
- Pérez N., Soldevila A., y Fondevila A. (2013). Evaluación de un programa de educación emocional para profesorado de primaria. *Educación XXI* 16(1), 233-53.
- Pérez, M. (2017). *Adaptación de la escala de Bienestar psicológico de Ryff en trabajadores de empresas industriales del distrito de los olivos*. Tesis Final de Grado. Universidad Cesar Vallejo.
- Pérez-Escoda, N., Torrado, M., López-Cassà, E. y Fernández, M. (2014). Competencias emocionales y ansiedad en la educación primaria. En: I Congreso Internacional de Educación Emocional (X Jornadas de Educación Emocional): *“Psicología positiva y*

- bienestar*”. Barcelona: Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica. Universitat de Barcelona.
- Pesquero et al. (2008). Las competencias profesionales de los maestros de primaria. *Revista española de pedagogía*, 66 (241), 447-466
- Peterson, E. R., Farruggia, S. F., Hamilton, R. J. y Brown, G. T. L. (2013). Socio-emotional key competencies; can they be measured and what do they relate to? *Teachers and Curriculum* 13, 33-45
- Petrides, K.V, Frederickson, N., y Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and Individual Differences*, 36, 277-293.
- Pidello, M., y Pozzo, M. (2015). Las competencias: apuntes para su representación. *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología*, 8(1), 41 - 49
- Polo, M. I., León, B., Gómez, T., Palacios, V. y Fajardo, F. (2015). Estilos de socialización en víctimas de acoso escolar. *European Journal of investigation in health, psychology and education*, 3(1), 41-49.
- Porlán, R., et al. (2017). Enseñanza universitaria. Cómo mejorarla. *Enseñanza universitaria*, 93-104.
- Porras Carmona, S., Pérez Dueñas, C., Checa Fernández, P., y Luque Salas, B. (2020). Competencias emocionales de las futuras personas docentes: un estudio sobre los niveles de inteligencia emocional y empatía. *Revista Educación*, 44(2), 80-95.
- Proctor, C., Linley, P. A., Maltby, J., y Port, G. (2017). Life satisfaction. *Encyclopedia of adolescence*, 1-12.

- Puebla, E., Avendano, S. y Estrada, C. (2018). Estudio descriptivo sobre el bienestar subjetivo psicológico en una muestra de habitantes de la Patagonia austral. *Sophia Austral*, 22, 209-222.
- Puertas, P., Ubago, J. L., Moreno, R., Padial, R., Martínez, A., y González, G. (2018). La inteligencia emocional en la formación y desempeño docente: una revisión sistemática. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 29(2), 128-142.
- Puig, M. y Morales, J. A. (2014). La formación de ciudadanos: conceptualización y desarrollo de la competencia social y cívica. *Educación XXI*, 18(1).
- Quinlan, D., Swain, N., y Vella-Brodrick, D. A. (2012). Character strengths interventions: Building on what we know for improved outcomes. *Journal of Happiness Studies*, 13(6), 1145-1163.
- Rath, T., y Harter, J. (2014). *Wellbeing: The five essential elements*. Gallup Press.
- Repetto, E. (2003). La competencia emocional e intervenciones para su desarrollo. En E.Repetto (dir): *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica*, 2, 454-482.
- Repetto, E. y Pérez-González, J.C. (2007). Formación en competencias socio-emocionales a través de las prácticas en empresas. *Revista Europea de Formación Profesional*, 40, 92-112.
- Repetto, E., Pena, M. y Lozano, S. (2006). Adaptación y validación española del Emotional Intelligence Inventory (EII): estudio piloto. *Ansiedad y estrés*, 12 (2-3), 181-189.
- Repetto, E., Pena, M. y Lozano, S. (2007). El programa de competencias socio-emocionales (POCOSE). *XXI Revista de Educación*, 9, 35-41.

- Repetto, E., Pena, M., Mudarra, M.J. y Uribarri, M. (2007). Guidance in the area of socioemotional competencies for secondary students in multicultural contexts. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11, 5 (1), 159-178.
- Repetto, E., y Pérez J.C. (2007). Formación en competencias socioemocionales a través de las prácticas en empresas. *Revista de Formación Profesional* 40, 92-112.
- Retana, D. A., Heras, M., Vázquez-Bernal, B., y Jiménez-Pérez, R. (2019). ¿Cómo cambian las emociones en docentes en formación inicial hacia la asignatura Didáctica de Ciencias de la Naturaleza con un proyecto de indagación de aula? *Ápice. Revista de Educación Científica*, 3(2), 55-69.
- Ríos-Carrera, J. (2016). *Educación emocional en Educación Primaria para niños de 9 a 11 años*. Tesis Fin de Grado. Universidad Internacional de La Rioja.
- Rodríguez, J. A., Guevara, A., y Viramontes, E. (2017). Síndrome de burnout en docentes. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 8(14), 45-67.
- Rodríguez, M. E. (2017). Currículum, educación y cultura en la formación docente del siglo XXI desde la complejidad. *Educación y Humanismo*, 19(33), 425-440.
- Romero, A. E., Brustad, R., Zapata, R., Aguayo, C., y García, F. (2013). Bienestar psicológico y psicopatología: Estudio de un caso de intervención en el equipo técnico y deportistas de un club de tenis. *Revista de psicología del deporte*, 22(2), 0387-394.
- Romero, A., Brustad, R., y García, A. (2007). Bienestar psicológico y su uso en la psicología del ejercicio, la actividad física y el deporte. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte* 2(2).
- Romero, A., García-Mas, A. y Brustad, R. (2009). Estado del arte, y perspectiva actual del concepto de bienestar psicológico en psicología del deporte. (= State of the art and

- current perspective of psychological well-being in sport psychology). *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41(2), 335–347.
- Romero, J. L. (2011). La educación en España: análisis, evolución y propuestas de mejora. *Revista digital innovación y experiencias educativas*, 1-15
- Ros A., Filella G., Riber R. y Pérez-Escoda N. (2017). Análisis de la relación entre competencias emocionales, autoestima, clima de aula, rendimiento académico y nivel de bienestar en educación primaria. *REOP*. 28(1), 8 – 18
- Rosa, A., García, E., y Pérez, J. (2018). Condición física y bienestar emocional en escolares de 7 a 12 años. *Acta colombiana de Psicología*, 21(2), 282-300.
- Rubio, Á. y Álvarez, A. (2011). *Formación de formadores después de Bolonia*. Ediciones Díaz de Santos.
- Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141–166.
- Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2001). To be happy or to be self-fulfilled: A review of research on hedonic and eudaemonic wellbeing. En S. Fiske (Ed.), *Annual Review of Psychology*, 52, 141-166
- Ryff, C. (1989a). Beyond Ponce de Leon and life satisfaction: New directions in quest of successful aging. *International Journal of Behavioral Development*, 12, 35-55.
- Ryff, C. (1989b). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 1069-1081.
- Ryff, C. (1995). Psychological Well-Being in Adult Life. *Current Directions In Psychological Science*, 4(4), 99-104.

- Ryff, C., y Singer, B. (2008). From social structure to biology. En C. Snyder y A. López (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 63-73). Londres: Oxford University Press.
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. Guilford.
- Saarni, C. (2000). Emotional Competence. A Developmental Perspective. En Bar-On, R. y J. D. A. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplac*. 68-91.
- Sala J. (2002). Ideas previas sobre la docencia y competencias emocionales en estudiantes de CC. de la Educación. *Revista Española de Pedagogía* año LX, 223, 543-58.
- Sala, J., Abarca, M., y Marzo, L. (2002). La educación emocional y la interacción profesor/a-alumno/a. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 5(3), 1.
- Salazar-Gómez, E., y Tobon, S. (2018). Análisis documental del proceso de formación docente acorde con la sociedad del conocimiento. *Revista Espacios*, 39(53).
- Salovey, P., y Sluyter, D. J. (Eds.). (1997). *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*. Basic Books.
- Sánchez, M. T., Fernández-Berrocal, P., Montañes, J., y Latorre, J. M. (2008). ¿Es la inteligencia emocional una cuestión de género? Socialización de las competencias emocionales en hombres y mujeres y sus implicaciones. *Electronic journal of research in educational Psychology*, 6(2), 455-474.
- Sánchez-Álvarez, N., Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2016). The relation between emotional intelligence and subjective well-being: A meta-analytic investigation. *The Journal of Positive Psychology*, 11(3), 276-285.



- Sánchez-López, D., León-Hernández, S. R., y Barragán-Velásquez, C. (2015). Correlación de inteligencia emocional con bienestar psicológico y rendimiento académico en alumnos de licenciatura. *Investigación en educación médica*, 4(15), 126-132.
- Sandoval, S., Dorner, A., y Véliz, A. (2017). Bienestar psicológico en estudiantes de carreras de la salud. *Investigación en educación médica*, 6(24), 260-266.
- Sanjuán P. y Ávila M. (2016). Afrontamiento y motivación como predictores del bienestar
- Sanz, Á. (2014). Hacia una normativa educativa basada en evidencias. La guía de la investigación y de la evaluación. *Participación educativa*, 3(5), 7-16.
- Schleicher, A. (2019). PISA 2018: *Insights and Interpretations*. OECD Publishing.
- Schoeps, K., Zegarra, S. P., Mónaco, E., González, R., y Castilla, I. M. (2020). Valoración del Programa de Educación Emocional para Docentes (MADEMO). *Know and Share Psychology*, 1(4).
- Schonert-Reichl, K (2017). Social and Emotional Learning and Teachers. *The Future of Children* 27(1).
- Seiz, J., Vossb, T. y Kuntera, M. (2015). When Knowing is Not Enough – the Relevance of Teachers’ Cognitive and Emotional Resources for Classroom Management. *Frontline Learning Research*.3(1), 55 - 77.
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Free Press.
- Seligman, M. E. P., Steen, T. A., Park, N. y Peterson, C. (2005). “Positive psychology progress: Empirical validation of interventions”. *American Psychologist*, 60, 410-421.
- Seligman, M. E.P. (2004). *Aprenda optimismo*. Debolsillo.

- Seligman, M.E.P., Rashid, T. y Parks, A. (2006). "Positive psychotherapy". *American Psychologist*, 774-788.
- Sepúlveda, M. P., Mayorga, M. J., y Pascual, R. (2019). La educación emocional en la educación primaria: Un aprendizaje para la vida. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(94)
- Serie, G. (2020). *Estudio internacional sobre el aprendizaje temprano y el bienestar infantil*. UNICEF.
- Silva-Peña, I., y Paz-Maldonado, E. (2019). Formación docente para la justicia social desde la perspectiva emocional: Indagaciones narrativas en el contexto de la revolución del torniquete. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 33(3).
- Simón, E. M. (2012). *Educación emocional y habilidades sociales con alumnos con necesidades educativas especiales: propuesta de intervención*. Universidad de Valladolid.
- Soler, J. L., Díaz, Ó., Escolano-Pérez, E., y Rodríguez, A. (2018). *Inteligencia emocional y bienestar III. Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones*. Ediciones Universidad de San Jorge.
- Souto, M., Torres-Coronas, T., y Arias-Oliva, M. (2015). Barreras para la inclusión de las competencias emocionales en la educación superior. *Opción*, 31(5), 1140-1158.
- Sroufe, L. A. (2000). Early relationships and the development of children. *Infant Mental Health Journal*, 21(1-2), 67-74.
- Sternberg, R.J. (ed.). (2004). *International handbook of intelligence*. Cambridge University Press.

- Stoeckli, G. (2010). The role of individual and social factors in classroom loneliness. *The Journal of Educational Research*, 103, 28-39.
- Suberviola, I. (2012). Coeducación: un derecho y un deber del profesorado. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 15(3).
- Suberviola, I. (2020). Aspectos básicos sobre el concepto y puesta en práctica de la coeducación emocional. *Foro de Educación*, 18(1), 189-207.
- subjetivo y psicológico. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 21, 1-10.
- Sutton, R. E., y Wheatley, K. F. (2003). Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational psychology review*, 15(4), 327-358.
- Tacca, D. R., y Tacca, A. L. (2019). Factores de riesgos psicosociales y estrés percibido en docentes universitarios. *Propósitos y Representaciones*, 7(3), 323-338.
- Tapia-Gutiérrez, C. P., y Cubo-Delgado, S. (2017). Habilidades sociales relevantes: percepciones de múltiples actores educativos. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9(19), 133-148.
- Teruel M. P. (2000). La inteligencia emocional en el currículo de la formación inicial de los maestros. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 38, 141-52.
- Torrijos, P. (2016). *Desarrollo y evaluación de competencias emocionales para profesores mediante una intervención por programas*. Tesis doctoral Inédita. Universidad de Salamanca
- Tudelano, H. (2018). *Inteligencia emocional y la comprensión lectora en los estudiantes del primer ciclo de la Universidad Nacional*. Tesis de Final de Grado. Universidad Nacional de Educación.

- Twyman, J. y Redding, S. (2015). Personal Competencies/Personalized Learning Reflection on Instruction. *Council of Chief State School Officers*,
- Ugarriza, N. (2001). La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de Bar-On (I-CE) en una muestra de Lima Metropolitana. *Persona*, 4, 129-160.
- Ugarriza, N. y Pajares, L. (2005). La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de Bar-On ICE: NA, en una muestra de niños y adolescentes. *Persona*, 8, 11-58.
- Uribe, A., Ramos, I., Villamil, I., y Palacio, J. E. (2018). La importancia de las estrategias de afrontamiento en el bienestar psicológico en una muestra escolarizada de adolescentes. *Psicogente*, 21(40), 440-457.
- Val, P., Triviño, M. A., y Baque, M. C. (2016). Desarrollo de las competencias emocionales en los docentes como método para resolución de conflictos en el aula. *Revista de humanidades y ciencias sociales y multidisciplinaria*, 07-24.
- Vallejo, J. P. (2017). *Importancia de la educación emocional en la búsqueda de la educación inclusiva*. Universidad de Valladolid.
- Vázquez, C. (2013). *Psicología positiva aplicada*. Desclée de Brouwer
- Vázquez, C. y Hervás, G. (2009). *La ciencia del bienestar. Fundamentos de una Psicología Positiva*. Alianza editorial.
- Vázquez, C., y Castilla, C. (2014). Emociones positivas y crecimiento postraumático en el cáncer de mama. *Psicooncología*, 4(2/3), 385.
- Veenhoven, R (2012). *World Database of Happiness*, Erasmus University Rotterdam.
- Velázquez, Y., y González, M. A. (2017). Factores asociados a la permanencia de estudiantes universitarios: caso UAMM-UAT. *Revista de la educación superior*, 46(184), 117-138.

- Veliz, A., Dörner, A., Soto, A., Reyes, J., y Ganga, F. (2018). Inteligencia emocional y bienestar psicológico en profesionales de enfermería del sur de Chile. *MediSur*, 16(2), 259-266.
- Vella-Brodrick, D. A., Park, N., y Peterson, C. (2009). Three ways to be happy: Pleasure, engagement, and meaning—Findings from Australian and US samples. *Social Indicators Research*, 90(2), 165-179.
- Vera, M., Martín del Río, B., y Solanes, A. (2005). Autoeficacia en Docentes Universitarios. [Self-efficacy in the university faculty]. *III Congreso Nacional de Estudiantes de Psicología*.
- Vera, M., Salanova, M. y Martín B. (2012). Profesorado universitario y su bienestar laboral: la importancia del triple perfil laboral. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(2), 581-602.
- Vera-Villarroel, P., Urzua, A., Jaime, D., Contreras, D., Zych, I., Celis-Atenas, K., y Lillo, S. (2019). Positive and Negative Affect Schedule (PANAS): Psychometric properties and discriminative capacity in several Chilean samples. *Evaluation & the health professions*, 42(4), 473-497.
- Waterman, A. (1993). Two conceptions of happiness: Contrasts of personal expressiveness (eudaimonia) and hedonic enjoyment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64, 678–691.
- Waterman, A. (2008). Reconsidering happiness: A eudaimonist's perspective. *Journal Positive Psychology*, 3 (4), 234–252.
- Waterman, A., et al. (2012). The Questionnaire for Eudaimonic WellBeing: *Psychometric properties, demographic*.

- Wong, C. S., Wong, P. M., y Peng, K. Z. (2010). Effect of middle-level leader and teacher emotional intelligence on school teachers' job satisfaction: The case of Hong Kong. *Educational Management Administration & Leadership*, 38(1), 59-70.
- Yildizbas, F. (2017). The Relationship between Teacher Candidates' Emotional Intelligence Level, Leadership Styles and Their Academic Success. *Eurasian Journal of Educational Research* 67, 215-231.
- Yuste, L. (2015). *Creencias de autoeficacia docente en estudiantes de magisterio: Análisis de su relación con variables de personalidad y bienestar psicológico y estudio del cambio*. Tesis doctoral Inédita. Universidad de Valencia.
- Zadina, J. N. (2015). The emerging role of educational neuroscience in education reform. *Psicología Educativa* 21, 71–77.
- Zahonero, A., y Martín, M. (2012). Formación integral del profesorado: hacia el desarrollo de competencias personales y de valores en los docentes. *Tendencias Pedagógicas*, 20.
- Zeidner, M., Matthews, G., y Roberts, R. D. (2012). *What we know about emotional intelligence: How it affects learning, work, relationships, and our mental health*. MIT press.
- Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., y Walberg, H. J. (Eds.). (2004). Building academic success on social and emotional learning: What does the research say? *Teachers College Press*.
- Zubieta, E., y Delfino, G. (2010). Satisfacción con la vida, bienestar psicológico y bienestar social en estudiantes universitarios de Buenos Aires. *Anuario de Investigaciones*, XVII, 277-283.

Zullig, K. J., y White, R. J. (2011). Physical activity, life satisfaction, and self-rated health of middle school students. *Applied Research Quality Life*, 6, 277-289.

**ANEXOS**



# **PEC. ESCALA DE COMPETENCIA EMOCIONAL**

**LA COMPETENCIA EMOCIONAL Y EL BIENESTAR PERSONAL EN LOS  
ESTUDIANTES DE LA FACULTAD DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE  
LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID.**

*PEC* (Profile of Emotional Competence. Brasseur et al. 2013). Adaptación al español (Páez, D., Puente, A., Martínez, F., Ubillos, S., Filella G. y Sánchez F., 2016).

**Señala del 1 al 7 las siguientes cuestiones. En la que el 1 es totalmente en desacuerdo y el 7 totalmente de acuerdo.**

1. Mis emociones aparecen sin que yo comprenda o entienda de dónde provienen o por qué ocurren.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

2. No entiendo siempre por qué reacciono de la manera que reacciono.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

3. Si quisiera, podría fácilmente manipular las emociones de los otros para obtener lo que quiero.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

4. Sé lo que hay que hacer para que las otras personas me apoyen.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

5. No consigo entender las reacciones emocionales de los otros.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

6. Cuando me siento bien, consigo diferenciar con facilidad si el motivo es por qué estoy contento, orgulloso de mí mismo o relajado.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

7. Sé cuando una persona está enfadada, triste o alegre, aunque no diga nada.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

8. Consigo encontrar con facilidad las palabras para describir lo que siento.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

9. Nunca me baso en mis emociones para decidir qué hago con mi vida.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

10. Cuando me siento mal, consigo fácilmente identificar la situación que me hizo sentirme mal.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

11. Consigo obtener con facilidad lo que deseo de otras personas.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

12. Recupero fácilmente la calma o mi equilibrio después de haber vivido una situación difícil.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

13. Puedo fácilmente explicar las emociones de las personas que me son próximas.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

14. La mayor parte del tiempo, consigo fácilmente entender por qué las personas sienten lo que sienten.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

15. Cuando estoy triste, me resulta fácil recuperar mi buen humor.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

16. Cuando algo me afecta, sé inmediatamente qué es lo que siento.

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>
----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------

17. Si algo me disgusta, consigo decirlo o expresarlo con calma.

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>
----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------

18. No entiendo por qué las personas próximas a mí reaccionan como lo hacen.

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>
----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------

19. Cuando veo a alguien que está estresado o ansioso, consigo calmarlo fácilmente.

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>
----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------

20. Después de una discusión, no consigo saber si estoy triste o enfadado.

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>
----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------

21. Uso mis emociones para mejorar las decisiones que tomo en mi vida

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>
----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------

22. Intento aprender de las decisiones que tomo en mi vida

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>
----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------

23. Los demás me buscan con frecuencia para hablarme de sus problemas personales.

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>
----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------

24. Mis emociones me dicen qué cambios tengo que hacer en mi vida.

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>
----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------

25. Es difícil para mí explicar a los otros lo que siento, aunque quiera hacerlo.

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>
----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------

26. No siempre entiendo por qué estoy estresado.

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>
----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------

27. Si alguien viniera a mi llorando, no sabría que hacer.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

28. Tengo dificultades para escuchar a la gente que se queja.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

29. No tengo la actitud adecuada con las personas porque no consigo percibir su estado emocional.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

30. Consigo fácilmente saber lo que las otras personas sienten.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

31. Evito que las personas me hablen de sus problemas.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

32. Sé que hacer para motivar a las personas.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

33. Tengo habilidades para subir la moral a las personas.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

34. Tengo dificultades para relacionar lo que una persona siente y las experiencias que ha vivido.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

35. Habitualmente soy capaz de influir en la manera de cómo las otras personas se sienten.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

36. Si quisiera me sería fácil hacer que alguien se sienta mal.

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>
----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------

37. Encuentro difícil manejar mis emociones.

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>
----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------

38. Las personas próximas a mí me dicen que no expreso suficientemente lo que siento.

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>
----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------

39. Cuando estoy enfadado, consigo fácilmente calmarme.

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>
----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------

40. A veces me sorprendo con las reacciones de ciertas personas, porque no había percibido que se encontraban de mal humor.

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>
----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------

41. Mis emociones me indican lo que es importante para mí.

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>
----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------

42. Los demás no aceptan la manera en que expreso mis emociones.

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>
----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------

43. Con frecuencia cuando estoy triste no se por qué.

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>
----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------

44. Con frecuencia me ocurre que no sé en qué estado emocional están las personas que me rodean.

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>
----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------

45. Los demás me dicen que soy un buen confidente.

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>
----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------

46. Me siento mal cuando me cuentan alguna dificultad personal.

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>
----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------

47. Cuando estoy delante de una persona enfadada, puedo calmarla fácilmente.

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>
----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------

48. Tengo consciencia de mis emociones desde el momento en el que las siento.

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>
----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------

49. Cuando me siento mal, me es difícil saber que emoción siento.

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>
----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------

50. Cuando estoy ante una situación estresante, me esfuerzo por pensar de una manera que me ayude a permanecer tranquilo.

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>
----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------

51. Tengo consciencia de mis emociones desde el momento en el que las siento.

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>
----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------



# **RYFF. BIENESTAR EMOCIONAL**



*Escala de Bienestar Psicológico. (Riff, 1995). Adaptación al español (Díaz, D., Blanco, A., Moreno-Jiménez, B., Gallardo, I., Valle, C., Dierendonck, D., 2006).*

**Señala del 1 al 6 las siguientes cuestiones. En la que el 1 es totalmente en desacuerdo y el 6 totalmente de acuerdo.**

1. Cuando repaso la historia de mi vida estoy contento con cómo han resultado las cosas.

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

2. A menudo me siento solo porque tengo pocos amigos íntimos con quienes compartir mis preocupaciones.

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

3. No tengo miedo de expresar mis opiniones, incluso cuando son opuestas a las opiniones de la mayoría de la gente.

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

4. Me preocupa cómo otra gente evalúa las elecciones que he hecho en mi vida.

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

5. Me resulta difícil dirigir mi vida hacia un camino que me satisfaga.

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

6. Disfruto haciendo planes para el futuro y trabajar para hacerlos realidad.

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

7. En general, me siento seguro y positivo conmigo mismo.

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

8. No tengo muchas personas que quieran escucharme cuando necesito hablar.

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>
----------	----------	----------	----------	----------	----------

9. Tiendo a preocuparme sobre lo que otra gente piensa de mi.

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>
----------	----------	----------	----------	----------	----------

10. Me juzgo por lo que yo creo que es importante, no por los valores que otros piensan que son importantes.

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>
----------	----------	----------	----------	----------	----------

11. He sido capaz de construir un hogar y un modo de vida a mi gusto.

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>
----------	----------	----------	----------	----------	----------

12. Soy una persona activa al realizar los proyectos que propuse para mí mismo.

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>
----------	----------	----------	----------	----------	----------

13. Si tuviera la oportunidad, hay muchas cosas de mí mismo que cambiaría.

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>
----------	----------	----------	----------	----------	----------

14. Siento que mis amistades me aportan muchas cosas.

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>
----------	----------	----------	----------	----------	----------

15. Tiendo a estar influenciado por la gente con fuertes convicciones.

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>
----------	----------	----------	----------	----------	----------

16. En general, siento que soy responsable de la situación en la que vivo.

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>
----------	----------	----------	----------	----------	----------

17. Me siento bien cuando pienso en lo que he hecho en el pasado y lo que espero hacer en el futuro.

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>
----------	----------	----------	----------	----------	----------

18. Mis objetivos en la vida han sido más una fuente de satisfacción que de frustración para mi.

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>
----------	----------	----------	----------	----------	----------

19. Me gustan la mayor parte de los aspectos de mi personalidad.

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>
----------	----------	----------	----------	----------	----------

20. Me parece que la mayor parte de las personas tienen más amigos que yo.

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>
----------	----------	----------	----------	----------	----------

21. Tengo confianza en mis opiniones incluso si son contrarias al consenso general.

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>
----------	----------	----------	----------	----------	----------

22. Las demandas de la vida diaria a menudo me deprimen.

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>
----------	----------	----------	----------	----------	----------

23. Tengo clara la dirección y el objetivo de mi vida.

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>
----------	----------	----------	----------	----------	----------

24. En muchos aspectos, me siento decepcionado de mis logros en la vida.

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>
----------	----------	----------	----------	----------	----------

25. No he experimentado muchas relaciones cercanas y de confianza.

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>
----------	----------	----------	----------	----------	----------

26. Es difícil para mi expresar mis propias opiniones en asuntos polémicos.

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>
----------	----------	----------	----------	----------	----------

27. Soy bastante bueno manejando muchas de mis responsabilidades en la vida diaria.

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>
----------	----------	----------	----------	----------	----------

28. No tengo claro qué es lo que intento conseguir en la vida.

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>
----------	----------	----------	----------	----------	----------

29. Hace mucho tiempo que dejé de intentar hacer grandes mejoras y cambios en mi vida.

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>
----------	----------	----------	----------	----------	----------

30. En su mayor parte, me siento orgulloso de quien soy y la vida que llevo.

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>
----------	----------	----------	----------	----------	----------

31. Sé que puedo confiar en mis amigos, y ellos saben que pueden confiar en mí.

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>
----------	----------	----------	----------	----------	----------

32. A menudo cambio mis decisiones si mis amigos o mi familia están en desacuerdo.

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>
----------	----------	----------	----------	----------	----------

33. No quiero intentar nuevas formas de hacer las cosas; mi vida está bien como está.

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>
----------	----------	----------	----------	----------	----------

34. Pienso que es importante tener nuevas experiencias que desafíe lo que uno piensa sobre sí mismo y sobre el mundo.

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>
----------	----------	----------	----------	----------	----------

35. Cuando pienso en ello, realmente con los años no he mejorado mucho como persona.

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>
----------	----------	----------	----------	----------	----------

36. Tengo la sensación de que con el tiempo me he desarrollado mucho como persona.

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>
----------	----------	----------	----------	----------	----------

37. Para mí, la vida ha sido un proceso continuo de estudio, cambio y crecimiento.

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>
----------	----------	----------	----------	----------	----------

38. Si me sintiera infeliz con mi situación de vida daría los pasos más eficaces para cambiarla.

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>
----------	----------	----------	----------	----------	----------

**EQI-C. BAR-ON.**

*The Emotional Quotient Inventory. (Bar-On, R. ,1997). Adaptación al español EQI-C(Zafra López, 2014)*

**Señala del 1 al 5 las siguientes cuestiones. En la que el 1 es totalmente en desacuerdo y el 5 totalmente de acuerdo.**

1. Suelo afrontar las dificultades yendo paso a paso.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

2. Me cuesta mucho controlar mi enfado.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

3. Cuando me enfrento a una situación difícil recopilo toda la información que pueda sobre la misma.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

4. Me gusta ayudar a la gente.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

5. Soy incapaz de expresar mis ideas a los demás.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

6. Me gusta tener una visión general del problema antes de tratar de resolverlo.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

7. Prefiero que los demás tomen decisiones por mí

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

8. Me cuesta comprender cómo me siento

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

9. En los últimos años he conseguido pocas cosas

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

10. Mi impulsividad me crea problemas.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

11. Soy bueno/a comprendiendo que sienten los demás.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

12. Me cuesta trabajo tomar decisiones por mí mismo/a

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

13. Me es difícil expresar mis sentimientos íntimos.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

14. Mis amigos/as pueden contarme sus cosas más íntimas.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

15. Cuando intento resolver un problema, primero me fijo en cada posibilidad y  
luego decido la mejor forma de resolverlo.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

16. Siento que me cuesta controlar mi ansiedad.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

17. Me preocupo de lo que les ocurre a los demás.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

18. Mis relaciones sentimentales significan mucho para mí y para mis amigos/as.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

19. Tengo fuertes impulsos que me cuesta controlar.



<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
----------	----------	----------	----------	----------

20. Cuando surgen situaciones difíciles intento pensar en tantas alternativas como pueda.

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
----------	----------	----------	----------	----------

21. Soy sensible a los sentimientos de los demás.

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
----------	----------	----------	----------	----------

22. Mantengo buenas relaciones con los demás.

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
----------	----------	----------	----------	----------

23. Soy impulsivo/a

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
----------	----------	----------	----------	----------

24. Me cuesta trabajo describir mis sentimientos.

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
----------	----------	----------	----------	----------

25. Tengo mal carácter.

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
----------	----------	----------	----------	----------

26. Me impaciento

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
----------	----------	----------	----------	----------

27. Me es difícil luchar por mis derechos.

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
----------	----------	----------	----------	----------

28. Suelo explotar enfadándome fácilmente.

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
----------	----------	----------	----------	----------